

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ISBN: 978-618-81545-6-8

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΣ ΣΥΛΛΟΓΟΣ
SCIENTIFIC AND CULTURAL ASSOCIATION

εκπαιδευτικός κύκλος

Πρακτικά Εργασιών

1ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής

Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη

Δράμα, 27-29 Νοεμβρίου 2015

1ο Διεθνές Βιωματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής
Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη

Πρακτικά του Συνεδρίου

Επιμέλεια έκδοσης:

Σπύρος Κιουλάνης
Ph.D M.Sc, M.Ed, M.B.A. Πρόεδρος του Συλλόγου εκπ@ιδευτικός κύκλος, Διευθυντής Εκπαίδευσης Δ.Δ.Ε. Δράμας.

Αννούλα Πασχαλίδου
Γεωπόνος Α.Π.Θ., Αρχιτέκτων Τοπίου Α.Τ.Ε.Ι. Καβάλας, M.Sc. Ε.Α.Π. –Σχολή Θετικών Επιστημών & Τεχνολογίας-Περιβαλλοντικός Σχεδιασμός Πόλεων και Κτιρίων, Ph.D. St. Δ.Π.Θ., Αντιπρόεδρος του συλλόγου εκπ@ιδευτικός κύκλος, Προϊσταμένη Εκπαιδευτικών Θεμάτων Δ.Δ.Ε. Δράμας.

Ζαχαρούλα Χαρπαντίδου
Ηλεκτρονικός Μηχανικός και Μηχανικός Η/Υ – Πολυτεχνείο Κρήτης, M.Sc, Ph.D. St. Δ.Π.Θ., Εκπαιδευτικός ΠΕ19, Υπεύθυνη Κέντρου Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών Δράμας, Μέλος του συλλόγου εκπ@ιδευτικός κύκλος.

Δράμα: Επιστημονικός και Πολιτιστικός σύλλογος εκπ@ιδευτικός κύκλος, 2016

Ιστοσελίδα: www.educircle.gr/synedrio

ISBN: 978-618-81545-6-8

Συντονιστική / Οργανωτική Επιτροπή

- **Κιουλάνης Σπυρίδων**, Πρόεδρος Δ.Σ. Εκπαιδευτικού Κύκλου, Δ/ντής Β/θμιας Εκπ/σης Περιφερειακής Ενότητας Δράμας, Καθηγητής/Σύμβουλος Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
- **Πασχαλίδου Αννούλα**, Αντιπρόεδρος Δ.Σ. Εκπαιδευτικού Κύκλου, Προϊσταμένη Εκπαιδευτικών Θεμάτων Δ.Δ.Ε. Περιφερειακής Ενότητας Δράμας
- **Πατρωνίδου Δήμητρα**, Γενικός Γραμματέας Δ.Σ. Εκπαιδευτικού Κύκλου, Φιλόλογος, ΠΕ 02, Υπεύθυνη ΣΣΝ Δ.Δ.Ε. Δράμας
- **Θεοδωρίδης Ραδής**, Ταμίας Δ.Σ. Εκπαιδευτικού Κύκλου, Υπεύθυνος Γραφείου Φυσικής Αγωγής Δ.Δ.Ε. Δράμας
- **Παναγιωτίδου Αναστασία**, Μέλος Δ.Σ. Εκπαιδευτικού Κύκλου, Σχολική Σύμβουλος ΠΕ6
- **Σαλής Αναστάσιος**, Μέλος Δ.Σ. Εκπαιδευτικού Κύκλου, Μηχανολόγος-Ενεργειακός Τεχνικός, Υπ/ντής 1ου ΕΠΑΛ Δράμας
- **Σαμαρά Δέσποινα**, Μέλος Δ.Σ. Εκπαιδευτικού Κύκλου, Εκπαιδευτικός ΠΕ 05
- **Καράκος Αλέξανδρος**, Καθηγητής του Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- **Ζήση Αντιγόνη**, Μέλος Εκπαιδευτικού Κύκλου, Σχολική Σύμβουλος ΠΕ09
- **Χαρπαντίδου Ζαχαρούλα**, Μέλος Εκπαιδευτικού Κύκλου, Εκπαιδευτικός ΠΕ 19, Υπεύθυνη ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. Δράμας
- **Μπαντής Γεώργιος**, Μέλος Εκπαιδευτικού Κύκλου, Εκπαιδευτικός ΠΕ01

Επιστημονική Επιτροπή

- **Αγαλιώτης Ιωάννης**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- **Αγγελοπούλου Άννα**, Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02
- **Αμπατζόγλου Γεώργιος**, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ11, Μέλος Εκπαιδευτικού Κύκλου
- Ανάγνου **Ευάγγελος**, Καθηγητής / Σύμβουλος Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
- **Αναστασιάδης Παναγιώτης**, Καθηγητής Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης με την χρήση των Τ.Π.Ε, Πανεπιστήμιο Κρήτης - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε
- **Αντωνίου Παναγιώτης**, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ Κομοτηνής, ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- **Αρβανίτη Ευγενία**, Επίκουρος Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών, ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- **Αυγερινός Ανδρέας**, Λέκτορας, ΤΕΦΑΑ Κομοτηνής
- **Βαλκάνος Ευθύμιος**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- **Βαμβούρη Χριστίνα**, Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02
- **Βασιλόπουλος Χρήστος**, Καθηγητής Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου
- **Bisera Jevtic**, Επίκουρη καθηγήτρια στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Ναϊσσού / Πρόεδρος του τμήματος της Παιδαγωγικής στην Φιλοσοφική Σχολή
- **Γιαγκάζογλου Σταύρος**, Σύμβουλος ΥΠΑΙΘΠΑ, Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
- **Γώγουλος Γεώργιος**, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ19-20
- **Δεμίρογλου Παντελής**, Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ
- **Δημάση Μαρία**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης
- **Gougoulakis Petros**, Associate Professor, Stockholm University
- **Ζήση Αντιγόνη**, Σχολική Σύμβουλος ΠΕ09, Μέλος Εκπαιδευτικού Κύκλου
- **Ζωγόπουλος Στάθης**, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ12.04
- **Καραβάκου Βασιλική**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια , Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- **Καράκος Αλέξανδρος**, Καθηγητής του Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- **Καρασαββόγλου Αναστάσιος**, Καθηγητής, ΤΕΙ ΑΜΘ
- **Καρασταμάτης Ευστράτιος**, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ03
- **Κασιμάτη Αικατερίνη**, Επίκουρη καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα της ΑΣΠΑΙΤΕ
- **Κεδράκα Κατερίνα**, Επίκουρος Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- **Κιουλάνης Σπυρίδων**, Καθηγητής/Σύμβουλος, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- **Κουκουνάρας-Λιάγκης Μάριος**, Λέκτορας Θεολογικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών
- **Κουλαουζίδης Γεώργιος**, Καθηγητής/Σύμβουλος, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- **Κουστέλιος Αθανάσιος**, Καθηγητής Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- **Κουτρούκης Θεόδωρος**, Καθηγητής / Σύμβουλος, Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
- **Μακράκης Δημήτριος**, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ04, Μέλος Εκπαιδευτικού Κύκλου
- **Μαυρομάτη Ευφημία**, Σχολική Σύμβουλος ΠΕ05
- **Μητροπούλου Βασιλική**, Επίκουρη Καθηγήτρια Θεολογικής Σχολής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- **Μπάρος Βασίλειος**, Καθηγητής Παιδαγωγικής με έμφαση την Συγκριτική Εκπαιδευτική Έρευνα, Πανεπιστήμιο Augsburg
- **Μπρίνια Βασιλική**, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- **Οικονόμου Ανδρέας**, Επίκουρος Καθηγητής, ΑΣΠΑΙΤΕ
- **Παναγιωτίδου Αναστασία**, Σχολική Σύμβουλος ΠΕ06, Μέλος ΔΣ Εκπαιδευτικού Κύκλου
- **Παπαδάκης Σπύρος**, Καθηγητής/Σύμβουλος Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

- **Πασχαλίδου Αννούλα**, Αντιπρόεδρος Δ.Σ. Εκπαιδευτικού Κύκλου, Προϊσταμένη Εκπαιδευτικών Θεμάτων Δ.Δ.Ε. Περιφερειακής Ενότητας Δράμας
- **Πατρωνίδου Δήμητρα**, Γενικός Γραμματέας Δ.Σ. Εκπαιδευτικού Κύκλου, Φιλόλογος, ΠΕ 02, Υπεύθυνη ΣΣΝ Δ.Δ.Ε. Δράμας
- **Σάλτας Βασίλης**, Επίκουρος Καθηγητής, Σχολή Εφαρμοσμένων Επιστημών, ΤΕΙ Κρήτης
- **Σιπητάνου Αθηνά**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- **Στράντζαλης Πολύβιος**, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ01
- **Tananska Valeria**, Department of Anatomy, Histology and Embryology, Medical University Plovdiv
- **Τζάστας Γεώργιος**, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ04, Προϊστάμενος Παιδαγωγικής και Επιστημονικής Καθοδήγησης Α.Μ.Θ
- **Τοζακίδης Ανανίας**, Σχολικός Σύμβουλος 8ης Περιφέρειας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
- **Τσατήρης Μιχαήλ**, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Δασολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο ΘράκηςΔημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- **Τσότσος Γεώργιος**, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ12
- **Φραγκούλης Ιωσήφ**, Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ Ηρακλείου Κρήτης, ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- **Χαρπαντίδου Ζαχαρούλα**, Μέλος Εκπαιδευτικού Κύκλου, Εκπαιδευτικός ΠΕ 19, Υπεύθυνη ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. Δράμας
- **Χλαπάνης Γεώργιος Ερρίκος**, Καθηγητής / Σύμβουλος Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
- **Χουρμουζιάδης Κωνσταντίνος**, Επίκουρος Καθηγητής, ΤΕΙ ΑΜΘ

Ιστοσελίδα

- **Γεωργιάδου Αναστασία**, Μέλος Εκπαιδευτικού Κύκλου, Εκπαιδευτικός ΠΕ 19
- **Σαλής Αναστάσιος**, Μέλος Δ.Σ. Εκπαιδευτικού Κύκλου, Μηχανολόγος-Ενεργειακός Τεχνικός
- **Χαρπαντίδου Ζαχαρούλα**, Μέλος Εκπαιδευτικού Κύκλου, Εκπαιδευτικός ΠΕ 19, Υπεύθυνη ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. Δράμας

Τεχνική -Ψηφιακή Υποστήριξη

- **Κοτζαμπάσης Παναγιώτης**, Εκπαιδευτικός ΠΕ20
- **Λάζος Περικλής**, Εκπαιδευτικός ΠΕ 19
- **Λογοθέτης Παντελής**, Μέλος Εκπαιδευτικού Κύκλου, Εκπαιδευτικός ΠΕ 19
- **Πάππος Χρήστος**, Εκπαιδευτικός ΠΕ 20
- **Σκαπέτης Γεώργιος**, Εκπαιδευτικός ΠΕ 19, Διευθυντής 4ου ΓΕΛ Δράμας
- **Τσελεπίδου Μαρία**, Εκπαιδευτικός ΠΕ19
- **Τσιμπερίδης Ιωάννης**, Εκπαιδευτικός ΠΕ 19
- **Φιλίππου Σπύρος**, Εκπαιδευτικός ΠΕ 19
- **Χρυσομαλλίδης Γρηγόρης**, Εκπαιδευτικός ΠΕ 19, Υποδιευθυντής 1ου ΓΕΛ Δράμας

Γραμματειακή / Οργανωτική Υποστήριξη

- **Ζορμπά Ιουλία**, Μέλος Εκπαιδευτικού Κύκλου, Εκπαιδευτικός ΠΕ01
- **Ζωτίδου Μαρία**, Μέλος Εκπαιδευτικού Κύκλου, ΠΕ01 Πληροφορικής, Δ.Υ. Δ.Δ.Ε. Δράμας
- **Γιάνναρου Σοφία**, Εκπαιδευτικός ΠΕ 12.01
- **Γιαννοπούλου Βασιλική**, Εκπαιδευτικός ΠΕ02
- **Γρηγοριάδης Νικόλαος**, Εκπαιδευτικός Π11
- **Καραβασίλογλου Σάββας**, Εκπαιδευτικός ΠΕ11
- **Κεκέογλου Ελένη**, Εκπαιδευτικός ΠΕ 18.03
- **Κόλτσης Χρήστος**, Εκπαιδευτικός ΠΕ11, Διευθυντής του Γυμνασίου Σιταγρών
- **Κοσκερίδης Βασίλειος**, Εκπαιδευτικός ΠΕ011
- **Κυριαζίδης Χρήστος**, Μέλος Εκπαιδευτικού Κύκλου, Εκπαιδευτικός ΠΕ011
- **Λεωνίδου Μαρία**, ΠΕ01Διοικητικού, Προϊσταμένη Διοικητικών Θεμάτων Δ.Υ. ΔΔΕ Δράμας
- **Μπολοτάκης Γεώργιος**, Εκπαιδευτικός ΠΕ 03
- **Μυρισίδου Αριάδνη**, Μέλος Εκπαιδευτικού Κύκλου, Εκπαιδευτικός ΠΕ 06
- **Παπαδοπούλου Νίτσα**, Μέλος Εκπαιδευτικού Κύκλου, Οικονομολόγος
- **Παπαϊωάννου Δήμητρα**, ΠΕ01 Διοικητικού, Δ.Υ. ΔΔΕ Δράμας
- **Παραλή Αικατερίνη**, Εκπαιδευτικός ΠΕ 07 Περιφερειακής Ενότητας Δράμας
- **Σπυρόπουλος Δημήτρης**, Μέλος Εκπαιδευτικού Κύκλου, Εκπαιδευτικός ΠΕ01
- **Συμεωνίδης Συμεών**, Εκπαιδευτικός ΠΕ011
- **Σωτηρέλης Δημήτριος**, ΔΕ ΠΡΟΣ Η/Υ Δ.Υ. ΔΔΕ Δράμας
- **Τόλιος Ηλίας**, Εκπαιδευτικός ΠΕ011
- **Τσακπινίδου Σωτηρία**, Εκπαιδευτικός ΠΕ011
- **Τσοκαταρίδου Αναστασία**, Εκπαιδευτικός ΠΕ03
- **Τσιόγκα Αικατερίνη**, ΠΕ01 Διοικητικού Δ.Υ. ΔΔΕ Δράμας

- **Χαρίτογλου Κυριακή**, Εκπαιδευτικός ΠΕ 05
- **Χατζηνικολάου Στέφανος**, ΠΕ01 Διοικητικού Δ.Υ. ΔΔΕ Δράμας
- **Χοχτούρης Αναστάσιος**, ΠΕ01 Διοικητικού Δ.Υ. ΔΔΕ Δράμας
- **Χρυσομαλίδου Αναστασία**, Εκπαιδευτικός ΠΕ 12.01

Θεματικές ενότητες

1. Καινοτόμες και εναλλακτικές πρακτικές, προσεγγίσεις και μέθοδοι στη διδακτική, τη διδασκαλία και γενικότερα στην εκπαίδευση.

2. Σχεδίαση και υλοποίηση διδακτικών σεναρίων για τη διδασκαλία μαθημάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

3. Μέθοδοι και πρακτικές εφαρμογές που αναπτύσσουν τη δημιουργική μάθηση, την κριτική, συναισθηματική, ηθική σκέψη, τις κοινωνικές, διαπολιτισμικές και πολιτικές δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών.

4. Διδακτική μεθοδολογία ΑμεΑ

5. Διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων.

6. Διδακτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι εξ αποστάσεως μάθησης.

7. Διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές διαδικτυακής σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης.

Περιεχόμενα

Θεματική παρουσίαση των Πρακτικών του 1ου Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής «Καινοτόμες εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη»

***Δρ. Σπύρος Κιουλάνης**, Πρόεδρος Επιστημονικού και Πολιτιστικού Συλλόγου εκπ@ιδευτικός κύκλος, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Π.Ε Δράμας*

Με ιδιαίτερη χαρά και ικανοποίηση δημοσιεύουμε τα πρακτικά του 1ου Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής με θέμα «Καινοτόμες εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη», που υλοποιήθηκε στη Δράμα, 27, 28 και 29 Νοεμβρίου 2015. Το Συνέδριο προώθησε ένα ζωντανό τρόπο σύνδεσης της γνώσης με την εμπειρία, κινητοποίησε σκέψεις και συναισθήματα και ενθάρρυνε τη δημιουργική μάθηση, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στον επιστημονικό διάλογο που εξελίσσεται αναφορικά με τη διδακτική και γενικότερα την εκπαίδευση.

Το Συνέδριο ολοκληρώνεται με την έκδοση των πρακτικών αυτών ενώ η επιτυχημένη ολοκλήρωση του βασίστηκε στη δυναμική και την εργατικότητα όλων των συντελεστών που εργάστηκαν γι' αυτό. Για το λόγο αυτό ευχαριστούμε θερμά όλους τους εισηγητές, τους συμμετέχοντες του συνεδρίου, καθώς και τα μέλη της Συντονιστικής, Οργανωτικής και Επιστημονικής Επιτροπής που συνεισέφεραν με ποικίλους τρόπους στην ποιοτική διεξαγωγή του συνεδρίου. Ακόμη, ευχαριστούμε τους συνδιοργανωτές, για την υποστήριξη η οποία συνέβαλε τα μέγιστα στην επιτυχή διεξαγωγή του Συνεδρίου.

Πανεπιστημιακοί καθηγητές, στελέχη εκπαίδευσης και μάχιμοι εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα και το εξωτερικό στήριξαν με τη συμμετοχή τους και συντόνισαν με την παρουσία τους τις βιωματικές μικροδιδασκαλίες, τα βιωματικά εργαστήρια, τις στρογγυλές τράπεζες, τις τηλεδιασκέψεις και τις ανακοινώσεις που έλαβαν χώρα κατά τη διεξαγωγή του συνεδρίου. Συνολικά πήραν μέρος 145 εισηγητές/τριες. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου παρουσιάζονται 91 ανακοινώσεις, εκ των οποίων οι δεκατέσσερις έχουν τη μορφή μικροδιδασκαλίας.

Στις βιωματικές μικροδιδασκαλίες, ο Χρήστος Χαρακόπουλος, στην παρουσίασή του: «Η διδασκαλία των κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο με τη χρήση της δημιουργικής γραφής», παρουσίασε με βιωματικό τρόπο τη μέθοδο διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων με τη χρήση της δημιουργικής γραφής. Από την εφαρμογή της μεθόδου έγινε σαφές ότι η εν λόγω μέθοδος αποτελεί μία καινοτόμο προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων, κατά την οποία ο διδάσκων χρησιμοποιεί τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου ως μέσο έμπνευσης για την συγγραφή νέων κειμένων από τη πλευρά των μαθητών.

Οι Μαρία Κυριάκου και Σοφία Νταλαμπύρα, με τη βιωματική μικροδιδασκαλία: «Τα καπέλο μου φοράω και τη σκέψη ξεκινάω», παρουσίασαν ένα σχέδιο διδασκαλίας βασισμένο στην ενεργητική - βιωματική μάθηση, μέσα από την τεχνική "six thinking hats" του Eduard De Bono. Η εμπλοκή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στη βιωματική διαδικασία που εξελίχθηκε επιβεβαίωσε ότι οι τεχνικές δημιουργικής μάθησης οδηγούν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβληματικών καταστάσεων μέσω της δημιουργικής σκέψης και των πολλαπλών οπτικών προσέγγισης ενός θέματος.

Οι Κατερίνα Κεδράκα και Χρήστος Καλτσίδης, με τη βιωματική τους προσέγγιση: «Ακολουθώντας τα βήματα μιας επαγγελματικής επιλογής», εστίασαν στη λήψη απόφασης σταδιοδρομίας των νέων επιστημόνων στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Επιχειρήθηκε, λοιπόν, προσέγγιση του θέματος με την τεχνική της ψηφιακής αφήγησης (digital storytelling) μέσω του αντίστοιχου λογισμικού (Scratch), ενώ παρουσιάστηκε το δίλλημα σταδιοδρομίας στο οποίο βρίσκεται μια νεαρή απόφοιτη (βιοεπιστήμονας) ανώτατης εκπαίδευσης. Οι ομάδες εργασίας κλήθηκαν να επιλέξουν το τέλος της ιστορίας που τους δόθηκε, επιχειρηματολογώντας υπέρ ή κατά δύο επιλογών της επαγγελματικής απόφασης που έπρεπε να πάρει η νεαρή επιστήμων. Η τελική λύση αποφασίστηκε από την ολομέλεια.

Οι Σπύρος Κιουλάνης, Νίκος Γιαμαλής, Ευθύμης Βαλκάνος, Αλέξανδρος Καράκος και Γιάννης Δημητράκης, στη «Διδακτική μουσική (jazz) και εικαστική (ζωγραφική) αναπαράσταση της διδακτικής βιωματικής εμπειρίας του στοχασμού κατά τη δράση (reflection in action) του Donald Schön» επιχείρησαν μία αναπαράσταση της βιωματικής εμπειρίας του στοχασμού κατά τη δράση του Donald Schön, μέσω ενός κουαρτέτου jazz μουσικής και με παράλληλη εικαστική (ζωγραφική) παρέμβαση στην όλη διαδικασία. Ο Donald Schön αναφέρεται σε ένα είδος στοχασμού κατά τη δράση (reflection in action), ο οποίος είναι σιωπηρός και τυχαίος και αποτελεί μια συγκεκριμένη διανοητική διεργασία, η οποία εξωτερικεύεται σε μία μορφή διαλόγου, όπου οι απόψεις που κατατίθενται αποτελούν αφορμές για νέο στοχασμό και συνέχιση του διαλόγου. Το πιο πετυχημένο παράδειγμα που χρησιμοποιεί ο Schön σχετικά με το στοχασμό κατά τη δράση είναι αυτό της jazz μουσικής και συγκεκριμένα η επικοινωνία και ο διάλογος ανάμεσα στους μουσικούς της jazz που εξελίσσεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ρυθμού και μελωδίας. Το διδακτικό σενάριο εξελίχθηκε στη βάση του προγράμματος της «Έντεχνης συλλογιστικής» (Artful Thinking Program-ATP) και συγκεκριμένα με βάση το μοτίβο: «Η αρχή, η μέση και το τέλος» (Begining, middle, end). Οι συμμετέχοντες παρατήρησαν ως μοτίβο το έργο τέχνης «η κραυγή» του Έντβαρντ Μουνκ και αλληλεπίδρασαν με βάση το ερώτημα: «Αν το συγκεκριμένο έργο τέχνης είναι το μέσον μιας ιστορίας, τι θα μπορούσε να έχει συμβεί προηγουμένως; Τι θα ήταν επόμενο να συμβεί;» Καθώς ο διάλογος και η επικοινωνία εξελίσσονταν, αποδίδονταν μουσικά από την ορχήστρα jazz και ταυτόχρονα εικαστικά (ζωγραφική). Στο τέλος έγινε μία επικοδομητική συζήτηση με τους συμμετέχοντες συνέδρους, μέσω της οποίας έγινε σαφής και ο διαχωρισμός μεταξύ των εννοιών "reflection in action" και "reflection on action".

Η Γεωργία Κουτσού, με τη βιωματική της παρέμβαση "We survived the tsunami" Think Teen! 1st Grade Advanced Level Syllabus A "Learning by Design" Approach», παρουσίασε ένα σχέδιο μαθήματος μέσω του έντεχνου συλλογισμού

"Learning by Design". Βασικά στοιχεία της διαδικασίας ήταν η κριτική και δημιουργική σκέψη και μάθηση. Έγινε σαφές ότι καθώς οι μαθητές ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες γνώσεων, μια αρκετά καλή γνώση του λεξιλογίου, καθώς και η επαρκής γνώση των βασικών κανόνων γραμματικής θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις επιτυχούς έκβασης μιας θεματικής ενότητας. Παράλληλα, η ενεργητική συμμετοχή στη μάθηση είναι ικανή να συμβάλλει θετικά σε όλα τα επίπεδα των στόχων που έχουν τεθεί (γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων).

Η Φανή Αθανασιάδου με τη βιωματική μικροδιδασκαλία: "Famous Works of Art" εστίασε την παρέμβασή της σε δύο διάσημα έργα τέχνης: «τη γέννηση της Αφροδίτης» του Sandro Botticelli και το "Sonnet 18" του William Shakespeare. Από τη βιωματική διαδικασία έγινε σαφές ότι η δημιουργική μάθηση είναι ικανή να ενθαρρύνει την εξοικείωση των μαθητών με την τέχνη. Παράλληλα η εργασία σε ομάδες με αναφορά σε έργα τέχνης μπορεί να ενισχύσει τις δεξιότητες της συνεργασίας και επικοινωνίας, καθώς και την έκφραση συναισθημάτων. Επίσης η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αποτελεί μία σημαντική παράμετρο η οποία μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για την εξερεύνηση της τέχνης τόσο μέσα, όσο και έξω από την τάξη και με αυτή την έννοια να οδηγήσει στην επίτευξη των μεταγνωστικών στόχων της μάθησης.

Η Αναστασία Γαλανού, με τη βιωματική της παρέμβαση: "Employing the humorous, the unknown and the unexpected as a means to arouse students' interest. Reading comprehension, funny stories and grammar consolidation through fun and laughter", έδειξε πώς μια αστεία σύντομη ιστορία θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν την περαιτέρω χρήση των χρόνων της αγγλικής γλώσσας και γενικότερα πώς το συγκείμενο αυτό μπορεί να συμβάλλει σε μια αλυσιδωτή αντίδραση και να κεντρίσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, ώστε να αυξηθούν τα κίνητρα και η αυτοπεποίθησή τους και να δημιουργηθεί μια θετική, ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη για την ομαλή εμπέδωση της γλώσσας.

Η Ιωάννα Τραχανοπούλου, με τη βιωματική της παρέμβαση: «Ένα τραγούδι μέσα απο τη Scratch», εστίασε στη γλώσσα προγραμματισμού Scratch, μέσα από δραστηριότητες εισαγωγής στον προγραμματισμό, τη δημιουργία παιχνιδιών, ιστοριών και κινουμένων σχεδίων. Στόχος ήταν η οικοδόμηση της γνώσης με ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο, η εξοικείωση με το περιβάλλον Scratch και τις έννοιες του προγραμματισμού, καθώς και με τη χρήση εργαλείων για την επεξεργασία εικόνων, την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο καθώς και τη μετατροπή βίντεο youtube σε mp3 αρχεία.

Ο Γιώργος Αποστολίδης, με τη βιωματική του παρέμβαση: «Αξιοποιώντας τον κινηματογράφο στη διδακτική διαδικασία: Από το Matrix στον φιλοσοφικό διάλογο», εστίασε στην παιδαγωγική αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδακτική πράξη και ειδικότερα τον εντοπισμό των φιλοσοφικών ζητημάτων που θίγονται στην ταινία «The Matrix». Στο πλαίσιο αυτό παρουσίασε τη μικροδιδασκαλία με παιγνιώδη τρόπο, βιωματικά και κατά ομάδες, εστιάζοντας στην διατύπωση φιλοσοφικών ερωτημάτων και στην παραγωγή προφορικού φιλοσοφικού λόγου.

Οι Ζαχαρούλα Χαρπαντίδου και Δήμητρα Πατρωνίδου, με τη μικροδιδασκαλία τους «Πρόληψη του Σχολικού Εκφοβισμού μέσω τεχνικών θεάτρου/δράματος», πρότειναν μια καινοτόμο παιδαγωγική παρέμβαση, η οποία μέσω της αξιοποίησης των τεχνικών θεάτρου/δράματος και κυρίως της τεχνικής της «Παγωμένης Εικόνας», στοχεύει στην πρόληψη του φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού. Από τη διαδικασία έγινε σαφές ότι με εναλλακτικές και καινοτόμες μεθόδους, οι οποίες μπορούν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να διεγείρουν τη φαντασία τους, μπορούμε να προσεγγίσουμε σοβαρά θέματα, όπως ο σχολικός εκφοβισμός, ενισχύοντας παράλληλα τη συμμετοχή των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και αυξάνοντας τη δημιουργικότητά τους.

Οι Σοφία Μπουτορίδου και Βενετία Καπαχτσή, με τη μικροδιδασκαλία τους «Διδακτική της Ιστορίας με τη μέθοδο jigsaw», απέδειξαν ότι οι μαθητές αποκτούν δημιουργικό και πρωταγωνιστικό ρόλο, όταν βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, δίνοντας παράλληλα έμφαση στον συντονιστικό και εμψυχωτικό ρόλο των εκπαιδευτικών.

Η Ζωή Θεοδοσάκη, με την βιωματική προσέγγιση: «Εφαρμογή χειροτεχνίας από ανακυκλώσιμα υλικά ως μέσο προσέγγισης του ζητήματος "Ορθή Διαχείριση Απορριμμάτων" στο μάθημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», παρουσίασε την εφαρμογή ενός σχεδίου διδασκαλίας που αφορά στην εφαρμογή χειροτεχνίας στα πλαίσια του μαθήματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία και την εμπέδωση της ορθής διαχείρισης απορριμμάτων και των ιδιοτήτων των ανακυκλώσιμων υλικών. Από τη διαδικασία έγινε σαφές ότι μέσα από την υλοποίηση του σχεδίου οι μαθητές μπορούν να αλλάξουν στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στα ανακυκλώσιμα υλικά και να αντιληφθούν την αξία των φυσικών πόρων και των πρώτων υλών από τα οποία προέρχονται τα υλικά συσκευασίας.

Παράλληλα με τις μικροδιδασκαλίες παρουσιάζονται και εισηγήσεις καινοτόμων σχεδίων διδασκαλίας ανά διδακτικό αντικείμενο, με εφαρμογή τεχνικών δημιουργικής και συνεργατικής μάθησης και καινοτόμων δραστηριοτήτων ενταγμένων σε δραστηριότητες των σχολείων, ενώ ιδιαίτερη θέση κατέχουν θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων, στη διδασκαλία μέσω τέχνης, στην ειδική αγωγή και στο σχολικό εκφοβισμό. Συνολικά τα θέματα που παρουσιάζονται αφορούν στην τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (προσχολική αγωγή, δημοτικό σχολείο, Γυμνάσιο - Λύκειο, αλλά και στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην εισήγηση με τίτλο: «Διδάσκοντας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Υποχρέωση, αγγαρεία ή προνόμιο;»).

Αναλυτικότερα, στο πλαίσιο της βιωματικής προσέγγισης γνωστικών αντικειμένων και της αυτενέργειας των μαθητών, μία σειρά εισηγήσεων αφορούν στα φιλολογικά μαθήματα. Στη θεματική αυτή παρουσιάζονται σχέδια διδασκαλίας με αναφορά στη δημιουργική διδασκαλία ποιημάτων, όπως τα «Θαλασσινά Τραγούδια» του Γεωργίου Δροσίνη, καθώς και γενικότερα σχετικά διδακτικά ζητήματα, όπως η υπερρεαλιστική ποίηση στο Γυμνάσιο. Ακόμη, παρουσιάζονται σχέδια διδασκαλίας, που αφορούν στο γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας του Βυζαντίου, καθώς και της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας, όπως η βιωματική και πολυπρισματική προσέγγιση των γεγονότων της τουρκικής εισβολής το 1974 στην Κύπρο ή οι Βαλκανικοί Πόλεμοι, αλλά και σχέδια διδασκαλίας πάνω σε ζητήματα τοπικής ιστορίας, άμεσα συνδεδεμένης με την τοποθεσία και την ανθρωπογεωγραφία των σχολείων για τα οποία σχεδιάστηκαν και μέσα στα οποία υλοποιήθηκαν.

Σε ορισμένες περιπτώσεις η αναφορά στα φιλολογικά μαθήματα έχει και διαθεματικό χαρακτήρα, όπως το σενάριο "Πρόσφυγας στον τόπο μου", που υλοποιήθηκε στη βάση της διαθεματικής σύνδεσης της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας με τη Γλώσσα και τα Εικαστικά της Γ΄ τάξης Γυμνάσιου ή η «Λύση του Γόρδιου δεσμού», που αποτέλεσε μία διαθεματική προσέγγιση ενός αρχαιοελληνικού κειμένου, αλλά και το σενάριο «Ψαχουλεύοντας τη λογοτεχνία - Παραδείγματα σχεδίων

εργασίας στη φιλαναγνωσία», που παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα συνδιδασκαλίας κειμένων του Ρίτσου και του Ελύτη, στο μάθημα της Λογοτεχνίας, με χρήση καινοτόμων μεθόδων.

Στην ίδια προοπτική συγκαταλέγεται και η διαθεματική προσέγγιση της δίκης του Μαντίθεου, όπως και η διδακτική πρόταση με τίτλο: «Η καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής και το παιχνίδι των ρόλων», η οποία αποτέλεσε διδακτικό σενάριο στο μάθημα της Ιστορίας Γενικής Παιδείας της Γ΄ Λυκείου, με προσανατολισμό στη διδασκαλία της έξαρσης του ναζισμού μετά την οικονομική κρίση του 1929, συνδυαστικά με την προβολή της κινηματογραφικής ταινίας «το Κύμα».

Οι εφαρμογές στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων είχαν αισθητή παρουσία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μέθοδος του «Οδηγού λογοτεχνικής ανάγνωσης», που αποτέλεσε μία εφαρμογή στη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου «Στα 200 π.Χ.», του Κ.Π.Καβάφη, αλλά και η διδακτική πρόταση με κέντρο το λογοτεχνικό κείμενο «του Νεκρού Αδελφού», που επεξεργάστηκε κριτικά τα στερεότυπα που αφορούν τα φύλα στη Νεοελληνική Λογοτεχνία.

Στο πλαίσιο των φιλολογικών ανακοινώσεων παρουσιάζονται και συνδυαστικά θέματα αρχαίας και νέας Ελληνικής γλώσσας, όπως η ανακοίνωση: «Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση» και «Νέα Ελληνική Γλώσσα: συνοδοιπόροι στην κατάκτηση του κριτικού γραμματισμού».

Η εμπλοκή της δραματοποίησης στον αυτοσχεδιασμό και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία παρουσιάζονται ως εναλλακτικά μαθησιακά περιβάλλοντα για τη διδασκαλία φιλολογικών γνωστικών αντικειμένων, όπως αυτού της Έκφρασης-Έκθεσης της Α΄ Λυκείου, αναφορικά με το κειμενικό είδος της Αφήγησης.

Αναφορικά με τη διδασκαλία των μαθηματικών, μία εργασία αφορά τη γεωμετρική εποπτεία σε περιβάλλον δυναμικής γεωμετρίας με σκοπό την απόδειξη της αλγεβρικής ταυτότητας, καθώς και δημιουργικές μορφές διδασκαλίας, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να ξεπεράσουν τις δυσκολίες κατανόησης μαθηματικών εννοιών και να αντιληφθούν μαθηματικά δεδομένα, όπως το εμβαδόν τριγώνου. Εκείνο το οποίο φαίνεται είναι ότι ο δασκαλοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας και τα στατικά μέσα αναπαράστασης δεν είναι τόσο αποδοτικά στην επίτευξη των γνωστικών στόχων του μαθήματος και ότι οι δημιουργικές προσεγγίσεις μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην επίτευξη των γνωστικών αλλά και των συναισθηματικών στόχων του μαθήματος.

Στο πλαίσιο του μαθήματος των θρησκευτικών παρουσιάζονται εκπαιδευτικά σενάρια τα οποία αναπτύχθηκαν σε σχολεία με κύριο στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές τη χριστιανική πίστη και παράδοση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα «οι Κατακόμβες», που παρουσιάζονται ως ένας παράξενος τόπος καταφυγής, ζέουσας πίστης και δημιουργίας μηνύματος ζωής από τα έγκατα της γης. Παράλληλα, μία σειρά ανακοινώσεων αφορούν στην εκπαιδευτική αξία των τεχνικών δημιουργικής μάθησης, όπως το "DEBATE" και τα επιτραπέζια παιχνίδια, αλλά και στην αξιοποίηση του νέου Αναλυτικού Προγράμματος των Θρησκευτικών μέσα από διαδικτυακά εργαλεία και ψηφιακές κοινότητες μάθησης. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στη σύνδεση Θεολογίας και Τέχνης μέσα από το ερευνητικό σχέδιο εργασίας με θέμα «Θεός και Σύγχρονη Τέχνη. Και εγένετο ... Photostory». Πρόκειται για μία εργασία που παρουσιάζει την οργάνωση και ανάπτυξη ενός μακροπρόθεσμου ερευνητικού σχεδίου εργασίας με έμφαση στη σχέση και στο διάλογο Θεολογίας και Τέχνης.

Ένας πραγματικά μεγάλος αριθμός εισηγήσεων αφορούν στη συμβολή της τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία. Στο επίκεντρο, βέβαια, αυτής της κατηγορίας των ανακοινώσεων βρίσκονται βιωματικές μικροδιδασκαλίες στις οποίες έγινε χρήση τεχνικών που άπτονται της σχέσης τέχνης και εκπαίδευσης, όπως τα μοτίβα έντεχνου συλλογισμού (artful thinking). Στη θεματική αυτή συναντάμε διδακτικές προτάσεις, όπως «η Λογοτεχνία μέσα από την Τέχνη», θέματα βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων αναφορικά με τους τρόπους παιδαγωγικής αξιοποίησης της τέχνης στην εκπαίδευση των μαθητών με σκοπό τη διαμόρφωσή τους σε ενεργούς και δημοκρατικούς πολίτες στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αλλά και αναφορικά με τη χρήση της τέχνης στην προοπτική της ενδυνάμωσης και οικοδόμησης της αυτοεκτίμησης των μαθητών και την ανάδειξη της διαφορετικότητας των ανθρώπων. Ενδεικτικό παράδειγμα της οπτικής αυτής αποτελεί η ανακοίνωση: «Ιδιοι και διαφορετικοί».

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα από την τέχνη συνδέθηκε επιπρόσθετα και με το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, με τη διδασκαλία της Ιστορίας της τέχνης, με τη διδασκαλία μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας, αλλά και με τη δημιουργική διδασκαλία της έννοιας του χρόνου στην εισήγηση «Χρή τέχνης... ο χρόνος».

Στο πλαίσιο εφαρμογής προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, δίνεται στα σχολεία η δυνατότητα της ενασχόλησης με ποικίλα αντικείμενα. Με αφορμή την προοπτική αυτή, πολλές ανακοινώσεις του συνεδρίου αφορούσαν αυτές τις καινοτόμες προσεγγίσεις, οι οποίες μάλιστα είχαν τα χαρακτηριστικά της διαθεματικότητας και της συνεργατικότητας, καθώς αποτέλεσαν αντικείμενο συνεργασίας μαθητών και εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολείων, γονέων και κηδεμόνων μαθητών και μαθητριών, αλλά και της τοπικής κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζονται αρκετά και σηματικά θέματα, τα οποία, αφού εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν σε επίπεδο σχολικών μονάδων, προτάθηκαν στο συνέδριο ως καινοτόμες πρακτικές και εφαρμογές.

Μεταξύ των καινοτόμων δράσεων η συνεργατική μάθηση στο πλαίσιο δημιουργίας ενός ηλεκτρονικού σχολικού περιοδικού και η αυτοαξιολόγησή της από τους μαθητές, αποτελεί μία προσέγγιση η οποία εστιάζει στη συνεργατική μάθηση και πώς αυτή μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο δημιουργίας ενός ηλεκτρονικού σχολικού περιοδικού. Στη διαδικασία αυτή σημαντική παράμετρος είναι και η αξιοποίηση της αυτοαξιολόγησης που πραγματοποίησαν οι ίδιοι οι μαθητές που συμμετείχαν, ως ανατροφοδότηση της διαδικασίας.

Μεταξύ των δραστηριοτήτων είναι και η κινηματογραφική τεχνική του animation στην εκπαίδευση, καθώς, επίσης, και η αξιοποίηση των σχολικών μετακινήσεων, οι συνεντεύξεις με ειδικούς, αλλά και τα θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας και δράσεις, όπως το «Πώς φαντάζομαι τη ζωή μου μετά από είκοσι χρόνια», που υλοποιήθηκε στα πλαίσια της Αγωγής Σταδιοδρομίας.

Στα περιβαλλοντικά θέματα υπήρχαν αναφορές στην αειφόρο διαχείριση των υδάτινων πόρων και γενικότερα στη ρύπανση της ατμόσφαιρας, ενώ οι προσεγγίσεις έγιναν μέσα από δημιουργικές και βιωματικές πρακτικές, όπως το παραμύθι, το παιχνίδι, η ζωγραφική, η μελέτη συναισθημάτων και η μάθηση μέσω επίλυσης προβλήματος. Στην προοπτική αυτή

προτείνονται διαδικτυακά εργαλεία, όπως το λογισμικό Hot Potatoes, καθώς και εξειδικευμένες μέθοδοι έρευνας και κοινωνοικονομικής αποτίμησης της ρύπανσης, όπως η χρήση της μεθόδου υποθετικής αξιολόγησης (CVM).

Στη θεματική αυτή παρουσιάζονται και ζητήματα τα οποία σχετίζονται με πρωτοβουλίες διευθύνσεων και εκπαιδευτικών, πέρα των θεσμικά κατοχυρωμένων πρωτοβουλιών της πολιτείας, όπως η παρουσίαση: «Συνεργάζομαι βιωματικά. Η περίπτωση του Ν. Δράμας μέσω της εφαρμογής του καινοτόμου προγράμματος: Αλλάζω το σχολείο μου».

Στην ίδια κατεύθυνση παρουσιάζονται και ανακοινώσεις που αφορούν στις ερευνητικές εργασίες (projects) με μία ποικιλία θεμάτων, όπως η δημιουργία αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων με υλικά της καθημερινότητάς μας και η βιωματική προσέγγιση της διαμόρφωσης προσωπικών και επαγγελματικών αξιών στο μάθημα του ΣΕΠ με την αξιοποίηση του κινηματογράφου.

Ωστόσο, ο Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός έδωσε το έναυσμα να παρουσιαστούν και γενικότερα θέματα που ανάγονται στην εμβέλεια του εν λόγω αντικειμένου, όπως το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας, η οποία εκδηλώνεται με διάφορες μορφές και αποτελεί πάντα ένα επίκαιρο ζήτημα.

Μέσα από τις ανακοινώσεις που αφορούν στις καινοτόμες δραστηριότητες των σχολείων, γίνεται σαφές ότι με τη χρήση καινοτόμων δράσεων και τη συστηματική συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών είναι δυνατόν να αλλάξει η κουλτούρα μάθησης στο σχολείο.

Στο αντικείμενο των Φυσικών Επιστημών, παρουσιάζονται καινοτόμες μορφές διδασκαλίας, όπως η σύγχρονη προσέγγιση «SCIENTIX» για τη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Αναφορικά με τη διδασκαλία αντικειμένων Φυσικής Αγωγής, μία ανακοίνωση έχει ως αντικείμενο τη διδασκαλία των αλμάτων στον Κλασικό Αθλητισμό, ο οποίος αποτελεί βασικό τμήμα της διδακτέας ύλης των τριών τάξεων του Γυμνασίου, σύμφωνα με τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Ένα σημαντικό μέρος των ανακοινώσεων του Συνεδρίου αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζονται σχέδια εργασίας προσαρμοσμένα για ενήλικες εκπαιδευόμενους που φοιτούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και μπορούν να εφαρμοστούν στα πλαίσια οποιουδήποτε γραμματισμού, αλλά και θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως είναι η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow. Στην ίδια κατεύθυνση παρουσιάζεται και ο ρόλος του συντονιστή-εμψυχωτή της ομάδας στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες στην εκπαίδευση και η συμβολή του στη διαχείριση της δυναμικής της ομάδας. Επίσης παρουσιάζονται ανακοινώσεις οι οποίες επιχειρούν μία φιλοσοφική εμβάθυνση σε θεωρητικά και πρακτικά δεδομένα της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η ανάπτυξη του θέματος: «Η αισθητική εμπειρία ως φιλοσοφία της τέχνης στον John Dewey». Άλλα σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων θέματα είναι οι σύγχρονες δεξιότητες της εκπαίδευσης στην δια βίου μάθηση, ο αυτοπροσδιορισμός σε ενήλικες με ολική και μερική απώλεια όρασης και ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην εφαρμογή της μεθόδου του Α. Κόκκου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας».

Αναφορικά με την αγγλική γλώσσα, αναφερθήκαμε ήδη σε τρεις βιωματικές μικροδιδασκαλίες οι οποίες αφορούσαν το διδακτικό πλαίσιο της αγγλικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης, ωστόσο, πέραν αυτών, παρουσιάζονται και σχέδια διδασκαλίας για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και πιο συγκεκριμένα της κατανόησης γραπτού λόγου με το εργαλείο WebQuest, καθώς και διαθεματικά σενάρια εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, με τη χρήση δημιουργικών εργαλείων μάθησης ή και κινητών συσκευών στο πλαίσιο εφαρμογής του mobile learning.

Μία σειρά ανακοινώσεων αφορούν τεχνικές και μοντέλα διδασκαλίας, όπως το μοντέλο της Αντεστραμμένης τάξης (Flipped Classroom) στη διδασκαλία της Ιστορίας, αλλά και μοντέλα διαδικτυακής μάθησης, όπως το μοντέλο των τεσσάρων σταδίων P.O.A.E. (Planning, Organization, Application, Evaluation) στην προοπτική της συνεχούς βελτίωσης και αναπροσαρμογής της διαδικτυακής επιμόρφωσης στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία αποτελεί βασικό στόχο της σύγχρονης διδασκαλίας. Βασικά οφέλη της χρήσης των ΤΠΕ είναι ότι ο εκπαιδευτικός μεταδίδει με τρόπο εποικοδομητικό τη γνώση και ο μαθητής την καταλαβαίνει και την αφομοιώνει, αναπτύσσοντας κριτική σκέψη και βελτιώνοντας την απόδοσή του στο μάθημα. Στην προοπτική αυτή κινούνται οι εργασίες «Διδακτική προσέγγιση του φαινομένου του αναλφαβητισμού με την αξιοποίηση των web 2.0 εργαλείων και συμμετοχικών διδακτικών πρακτικών», καθώς και «Η χρήση των Padlet και Titan pad στο μάθημα της Ιστορίας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Δύο πρακτικά παραδείγματα». Ωστόσο, η χρήση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία συνδέθηκε με ποικίλα άλλα θέματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η συσχέτιση Bullying και μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ως μία βιωματική προσέγγιση με άξονα τη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι ανακοινώσεις που αφορούν στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στη μαθησιακή διαδικασία έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς σήμερα όλο και περισσότεροι μαθητές περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους μπροστά στην οθόνη ενός υπολογιστή επικοινωνώντας, αλλά και μαθαίνοντας. Με βάση τα δεδομένα αυτά η μάθηση μπαίνει σε ένα νέο πλαίσιο το οποίο θα πρέπει να αξιοποιηθεί κατάλληλα.

Μία εισήγηση αφορά μία διδακτική πρόταση στην Περιθανάτια Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο, ένα θέμα που αποτέλεσε και αντικείμενο ενός σχετικού βιωματικού εργαστηρίου.

Μία σειρά από θέματα αφορούν στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό συναντάμε την ανακοίνωση: «Αξιοποιώντας τα παιχνίδια της μεταμοντέρνας γραφής σε ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας: Ο λύκος ξαναγύρισε». Στην ανακοίνωση αυτή, η μεταμοντέρνα μυθοπλασία, γέννημα μιας εποχής που αλλάζει, υιοθέτησε μια παιγνιώδη διάσταση, η οποία εκφράστηκε μέσα από τη χρήση των γλωσσικών παιχνιδιών, τη διακειμενικότητα-παρωδία, τη μείξη ετερόκλητων στοιχείων, την υπερβολή και άλλα αφηγηματικά τεχνάσματα.

Σε παρόμοιο πλαίσιο κινείται η εισήγηση «Ημερολόγια παιχνιδιού και μαγικό παραμύθι. Δημιουργώντας, εμψυχώνοντας, και αξιολογώντας συλλογικές αφηγήσεις στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση», η οποία αποτελεί μια παιδαγωγική πρόταση βασισμένη στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης. Στην ίδια προοπτική παρουσιάζεται η εισήγηση «Φωνές και γράμματα» αναπτύσσοντας μία μέθοδο πρώτης ανάγνωσης και γραφής, όπου με τη βοήθεια καρτελών και καρτών η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής αποκτά ιδιαίερο χαρακτήρα με σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα και μάλιστα μέσα σε ένα συνεργατικό κλίμα.

Τέλος σε μία σειρά από άλλα θέματα, εξετάζονται οι αρχές τις διαφοροποιημένης παιδαγωγικής σε παρέμβαση για την αποτροπή του σχολικού εκφοβισμού. Η συγκεκριμένη παρέμβαση υλοποιήθηκε μέσα από ένα σχέδιο διδασκαλίας - παρέμβασης για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, με εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, ώστε ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών της τάξης.

Επίσης, υπάρχει αναφορά στην έννοια της διαδικτυακής ταυτότητας και του "διαφορετικού", μέσα από την περίπτωση των διαδικτυακών παιχνιδιών management, καθώς και ανακοινώσεις ερευνητικών δεδομένων, όπως η έρευνα για τα μαθησιακά αποτελέσματα της δημιουργίας και λειτουργίας μαθητικής ραδιοφωνικής ομάδας σε Λύκειο και τα αποτελέσματα πανελλαδικής έρευνας με σκοπό τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, που πραγματοποίησε η ΔΔΕ Δράμας στο τέλος του σχολικού έτους 2014-2015.

Η διαδικτυακή επιμόρφωση και γενικότερα η διαδικτυακή μάθηση συμπλήρωσε το θεματικό προφίλ αυτού του συνεδρίου μέσα από την παρουσίαση του διαδικτυακού μαθήματος: "Building the school of the future" ως ενός βιωματικού διαδικτυακού project, το οποίο υλοποιήθηκε στην προοπτική του σχολείου του μέλλοντος και στο οποίο ερευνητικά δοκιμάστηκε η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με εικονικούς συμμετέχοντες (Virtyal Participans).

Ολοκληρώνοντας αυτή την αναφορά, αξίζει να αναφερθούμε στην παρουσίαση διδακτικών προτάσεων με αντικείμενο τη συνδιδασκαλία μαθημάτων, όπως Μαθηματικών και Νεοελληνικής Γλώσσας στην «Επαγωγική μέθοδο μέσα από μια Διαθεματική Οπτική», αλλά και στην προοπτική διερεύνησης των πρακτικών με τις οποίες οι διδάσκοντες προσεγγίζουν τα λάθη του γραπτού λόγου, ως ένα στοιχείο που έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές και μελετητές, καθώς αυτά επηρεάζουν καθοριστικά την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν οι μαθητές στη διαδικασία παραγωγής του λόγου.

Δε θα μπορούσαν, βέβαια να απουσιάσουν και θέματα που άπτονται κοινωνικών και οικονομικών ζητημάτων και παραμέτρων, όπως οι νέες δυνατότητες που αναδύονται στην Ελλάδα της πολύπλευρης κρίσης, μέσα από τους θεσμούς και τις εφαρμογές της Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας, καθώς και ζητήματα εργατικού δικαίου, μέσω της διδασκαλίας σχετικών ενοτήτων (Η διδασκαλία του μαθήματος «Στοιχεία Εργατικού Δικαίου» στα πλαίσια των προγραμμάτων Voucher).

Είναι γεγονός ότι από τις εργασίες του συνεδρίου αναπτύχθηκε έντονος προβληματισμός και επιβεβαιώθηκε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ότι στο επίκεντρο της βιωματικής μάθησης βρίσκονται η συμμετοχή και η διερεύνηση, η ανακάλυψη και το ενδιαφέρον, η φαντασία, η δημιουργικότητα και το συναίσθημα.

Εισηγήσεις

Βιωματικές Μικροδιδασκαλίες

Παρασκευή 27/11/2015

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΩΔΕΙΟ ΔΡΑΜΑΣ-ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΩΔΕΙΟΥ ΔΡΑΜΑΣ

Εισηγήσεις

ΣΥΝΕΔΡΙΑ: Α1
17:00-18:40

Όταν τα παράσιτα αποκτούν φωνή (2010-2015). Έρευνα για τα μαθησιακά αποτελέσματα της δημιουργίας και λειτουργίας μαθητικής ραδιοφωνικής ομάδας σε Λύκειο.

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης[1], Δήμητρα Κολάση[2], Βιβή Τσελέντη[3]

[1]Λέκτορας Διδακτικής Θρησκευτικών ΕΚΠΑ, makoulia@theol.uoa.gr
[2]Εκπαιδευτικός ΠΕ01/μετ. φοιτήτρια Παν.Λευκωσίας, kolasid@gmail.com
[3]Εκπαιδευτικός ΠΕ02, vtselen@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν παρουσιάζεται η έρευνα ενός προγράμματος σχολικής δραστηριότητας (πολιτιστικών θεμάτων) που βασίζεται στη δημιουργία μαθητικής ραδιοφωνικής ομάδας στο 1ο Γενικό Λύκειο Ηρακλείου Αττικής και στην εβδομαδιαία παραγωγή τρίωρης εκπομπής στον Δημοτικό Ραδιοφωνικό Σταθμό, Επικοινωνία 94 Fm, με τίτλο «Σχολικά Παράσιτα». Σκοπός της έρευνας είναι η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του προγράμματος και η βιωσιμότητα αυτών με βάση τη θεωρία της αναστοχαστικότητας, της βιωματικής-επικοινωνιακής παιδαγωγικής και της μετασχηματιστικής εκπάιδευσης. Με στοιχεία έρευνας-δράσης οι εκπαιδευτικοί από την πρώτη σχολική χρονιά παρακολούθησαν και διαμορφωτικά αξιολόγησαν την ανάπτυξη του προγράμματος, στο οποίο συμμετείχαν περισσότεροι από 300 μαθητές (το πρόγραμμα συνεχίζεται μέχρι σήμερα). Στο παρόν παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα και συμπεράσματα της έρευνας από το 2010 έως 2013, τα οποία υπογραμμίζουν την υψηλή παιδαγωγική αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε επίπεδο ανάπτυξης δεξιοτήτων πρωτίστως και δευτερευόντως απόκτησης νέων γνώσεων καθώς και τη μακροπρόθεσμη διατήρηση της γνώσης, όπως αυτή θεωρήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος με όρους κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης της μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Βιωματική μάθηση, σχολικές δραστηριότητες, μετασχηματιστική εκπαίδευση, ΜΜΕ

Α. Εισαγωγή

Ό, τι γίνεται στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας αποτελεί μάθημα. Ο μαθητής μαθαίνει πάντα, ανεξάρτητα αν οι δραστηριότητες στο πλαίσιο της κοινότητας είναι προσχεδιασμένες, έχουν στόχους και προσδοκώμενα αποτελέσματα, αξιολογούνται ή σχετίζονται με κάποιο γνωστικό αντικείμενο. Η μαθησιακή διαδικασία δεν αρχίζει και τελειώνει αυτόματα, μόνο όποτε πραγματοποιείται διδασκαλία με τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Από την άλλη ο τρόπος που βιώνεται η σχολική ζωή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της γνωσιακής, κοινωνικής, ηθικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του ανθρώπου (Coleman, 1966; Plowden, 1967; Rutter & Maughan, 2002). Όταν μάλιστα στην σχολική κοινότητα επικρατούν κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών, διαδικασίες συμμετοχής και συνεργασίας, όρια συμπεριφοράς των μελών και δραστηριότητες ακαδημαϊκού προσανατολισμού δημιουργείται ανάλογα το ψυχολογικό κλίμα για μία πραγματικά αποτελεσματική μάθηση (Ματσαγγούρας, 1988, σσ 37-40), με την έννοια της επάρκειας γνώσεων και μετα-γνώσεων, χρήσιμων για την προσωπική και συλλογική πραγμάτωση-υπέρβαση. Μία τέτοια μάθηση υπηρετείται από τη δημιουργία κοινότητας και την ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ των μελών της. Οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα στις σχέσεις και από τις σχέσεις (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ 165-7). Οι μαθητές στο σχολείο επιτυγχάνουν υψηλά ακαδημαϊκά προσδοκώμενα και καλλιεργούν μία ευρεία κλίμακα δεξιοτήτων και στάσεων (μετα-γνώση), εφόσον δημιουργηθούν όροι κοινότητας, αμοιβαίας δράσης, ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό και άμεσης συμμετοχής στη διδασκαλία (Χρυσαφίδης, 2002).

Οι Mary Kalantzis και Bill Cope διαπιστώνουν ότι η εκπαίδευση μπορεί να δρα μετασχηματιστικά μέσω της μετασχηματίζουσας μάθησης, που στοχεύει οπωσδήποτε στη δράση και την εφαρμογή της γνώσης (Mezirow, 2007). Αρκεί να περιλαμβάνει δραστηριότητες που να αντιμετωπίζουν τον μαθητή ως δημιουργό της γνώσης και να τον ενθαρρύνουν να αναλαμβάνει άλλες δραστηριότητες που είναι σημαντικές και ρεαλιστικά σύνθετες. Ακόμη, να προκαλούν τον μαθητή να αναπτύσσει όλο και πιο εξελιγμένα και σύνθετα εννοιολογικά σχήματα και να εξωτερικεύει τις σκέψεις του ή τις γνωσιακές διεργασίες, αναγνωρίζοντάς τες. Επιπλέον, οι δραστηριότητες να χρησιμοποιούν πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας, να δημιουργούν πλαίσιο διαλόγου και συνεργασίας σε ομάδες και να ικανοποιούν στον μεγαλύτερο βαθμό τις διαφορετικές

μαθησιακές ανάγκες. Τέλος, να εκπροσωπούν διαφορετικές γνωσιακές διαδικασίες και να διαμορφώνουν ένα περιβάλλον μάθησης συνεχούς ανατροφοδότησης (Kalantzis & Cope, 2013, σσ 369-372). Έτσι, ο μαθητής μπορεί μέσω της εκπαίδευσης να εμπλακεί στη διαδικασία μάθησης, με ένα σύνθετο και διαλεκτικό τρόπο ώστε να διαλεχτεί με τον εαυτό του και την πραγματικότητα γύρω του. Εμπλεκόμενος ενεργητικά ο ίδιος στη διαδικασία συν-δημιουργεί τη γνώση, αλληλοσυμπληρώνεται στο πλαίσιο της κοινότητας με- και από τους άλλους και μετασχηματίζει τη γνώση προκαλώντας αλλαγές στον ίδιο και τον κόσμο. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών σε αυτή την περίπτωση επεκτείνουν τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της νεωτερικότητας στοχεύοντας στον σχεδιασμό, τον αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό της γνώσης, είναι ευέλικτα, επικεντρώνονται στο πρόσωπο του μαθητή και όχι στους στόχους, ενώ αντιμετωπίζουν τη γνώση κονστρουκτιβιστικά ως όλον-υποκειμενικά οικοδομούμενη και διεπιστημονικά συγκροτούμενη, αγνοώντας την περιχαράκωση των γνωστικών αντικειμένων και τον ειδικοτήτων και βάζοντας ως κριτήριο τη βιωσιμότητά της (VonGlasersfeld, 1995). Ο εκπαιδευτικός με τη σειρά του σχεδιάζει μόνος και με άλλους εκπαιδευτικούς και διευκολύνει τη σειρά των δραστηριοτήτων που υπηρετούν τις μαθησιακές διαδικασίες έχοντας βασικό του εφόδιο την παιδαγωγική γνώση και την αναστοχαστικότητα, ως μεταγνωσιακή δραστηριότητα που τον βοηθά δια βίου να ελέγχει και να εξετάζει κριτικά την εκπαιδευτική πράξη και τις πεποιθήσεις του ώστε να την ανατροφοδοτεί και αναθεωρεί (Cornford, 2002; Ζαρίφης, 2009).

Η αλήθεια είναι ότι στο σημερινό ελληνικό σχολείο δεν διαπιστώνονται πολλά στοιχεία μετασχηματιστικής εκπαίδευσης ή όσα έχουν θεσμοθετηθεί (π.χ. η ευέλικτη ζώνη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση) στην εφαρμογή τους διαπιστώνεται αρχικά η θετική ανταπόκριση (Παιδαγωγκό Ινστιτούτο, 2001), αλλά τίθενται συνήθως στη συνέχεια υπό αμφισβήτηση (Πατσάλης, 2009), αφού προϋποθέτουν ριζικές αλλαγές, για τις οποίες δεν είναι έτοιμη η σχολική κοινότητα και κυρίως οι εκπαιδευτικοί (Λουϊζίδου, 2012). Ένα από αυτά είναι οι «Σχολικές δραστηριότητες-Καινοτόμες δράσεις» οι οποίες εισήχθησαν από τη δεκαετία του 1990 στην εκπαίδευση και γενικεύθηκαν την πρώτη δεκαετία του 2000 (Σπυροπούλου, και συν., 2008). Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση πρόκειται για προαιρετικά προγράμματα εκτός Ωρολογίου Προγράμματος του σχολείου. Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που τα αναλαμβάνουν και τα υλοποιούν είναι παιδαγωγικού χαρακτήρα. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι αυτά τους εξοικειώνουν σε νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης, τους δίνουν την ευκαιρία να ασχοληθούν με σημαντικά και επίκαιρα θέματα, ενώ διαπιστώνουν ότι καλλιεργούν αξίες και θετικές στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών που συνηθίζουν να εργάζονται σε αυτά ομαδικά. Το κυριότερο είναι ότι αλλάζουν τις σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς καθώς αναπτύσσεται οικειότητα (Σπυροπούλου, και συν., 2008, σσ 232-3). Βέβαια, μικρός αριθμός εκπαιδευτικών και μαθητών συμμετέχουν σε αυτά (Σπυροπούλου, 2001), ενώ μόνο το 25% των σχολικών μονάδων υλοποιούν προγράμματα (Σπυροπούλου, και συν., 2008, σ 205). Οι κυριότεροι παράγοντες που δυσχεραίνουν την υλοποίηση Καινοτόμων Προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, είναι: α) η έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής 57%, β) ελλιπής χρηματοδότηση 52% και γ)η ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών 47%/ Ανελαστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Στην ίδια έρευνα οι Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούν κατά 44% ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των εκπαιδευτικών δυσχεραίνει την υλοποίηση των Προγραμμάτων. Για τους μαθητές πάντως, και του Γυμνασίου και του Λυκείου, ο βασικός λόγος μη συμμετοχής είναι η έλλειψη χρόνου (53%), αφού απαιτείται από τα Προγράμματα επιπλέον παραμονή στο σχολείο (Σπυροπούλου, και συν., 2008, σσ 224-5).

Ιδιαίτερα για το Λύκειο, που αφορά και την παρούσα έρευνα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου θεωρούν τα Καινοτόμα Προγράμματα ως ένα θετικό στοιχείο που λειτουργεί επικουρικά στην εκπαιδευτική διαδικασία ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς Λυκείου θεωρούν ότι κυρίως απευθύνονται σε μαθητές Α' Λυκείου, αφού το Λύκειο έχει άλλους σκοπούς που καθορίζονται από τις Πανελλήνιες εξετάσεις.

Οι μαθητές είναι θετικοί και ιδιαίτερα θερμοί για τα Καινοτόμα Προγράμματα στα οποία συμμετείχαν στο παρελθόν (Δημοτικό ή Γυμνάσιο). Στην προαναφερθείσα έρευνα δήλωσαν ότι αποκόμισαν πολλά και σημαντικά, όπως ότι ενδυνάμωσαν τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και βελτίωσαν τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Σημαντικό είναι για την έρευνά μας ότι εξέφρασαν την απογοήτευσή τους για το ότι δεν έχουν τη δυνατότητα όσο πλησιάζουν στη Γ΄ Λυκείου να συμμετάσχουν σε τέτοια προγράμματα εξαιτίας των Πανελληνίων Εξετάσεων (Σπυροπούλου, και συν., 2008, σ 231),.

Όσον αφορά τα Πολιτιστικά Προγράμματα, στα οποία εντάσσεται το Πρόγραμμα της έρευνας, η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αναδεικνύει ότι ενώ το 51% των μαθητών του Γυμνασίου διαπιστώνουν μηδενική ή ελάχιστη αλλαγή της στάσης τους σε πολιτιστικά θέματα το 61% των μαθητών Λυκείου δηλώνουν ότι βελτιώθηκε η στάση τους σημαντικά ή αρκετά σημαντικά, αν και διαθέτουν περιορισμένο χρόνο στα Πολιτιστικά Προγράμματα λόγω Πανελληνίων Εξετάσεων. Οι εκπαιδευτικοί, από την άλλη, δηλώνουν παρομοίως ότι η βελτίωση των μαθητών είναι ελάχιστη (4%) και αρκετή (17%) ενώ λίγοι θεωρούν ότι η στάση των μαθητών βελτιώθηκε σημαντικά (14%).

Γενικότερα όμως μέχρι σήμερα τα Καινοτόμα Προγράμματα δεν έχουν ερευνηθεί και δεν έχει αποτιμηθεί η συνεισφορά τους στην εκπαίδευση και τη μάθηση.

Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω και με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αναστοχαστικότητα του εκπαιδευτικού και τις δυνατότητες της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης οργανώσαμε μία Καινοτόμα Δράση στο Λύκειο την οποία ερευνήσαμε σε βάθος χρόνου.

Β. Σχολικά Παράσιτα-μία ζωντανή μαθητική ραδιοφωνική εκπομπή

Β1. Η οργάνωση της δράσης

Η δράση αφορά την παραγωγή μίας τρίωρης ζωντανής εκπομπής μαθητών του 1ου Γενικού Λυκείου Ηρακλείου Αττικής στον Δημοτικό Ραδιοφωνικό Σταθμό Ηρακλείου Αττικής, Επικοινωνία 94 FM. Άρχισε ως Καινοτόμα Δράση ενταγμένη στα Πολιτιστικά Προγράμματα της Β΄ Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το 2010-11 και με την ίδια διαδικασία

εγκρίνεται κάθε χρόνο μέχρι και σήμερα, 2015-16. Στη διάρκεια των χρόνων εργαστήκαμε ως υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί οι εξής:

Πίνακας 1. Υπεύθυνοι Εκπαιδευτικοί του Προγράμματος

ΕΡΕΥΝΑ	**2010-11**	**Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης ΠΕ01 Βιβή Τσελέντη ΠΕ02**
	2011-12	Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης ΠΕ01 Βιβή Τσελέντη ΠΕ02
	2012-13	Βιβή Τσελέντη ΠΕ02 Δήμητρα Κολάση ΠΕ02
	2013-14	Βιβή Τσελέντη ΠΕ02
	2014-15	Βιβή Τσελέντη ΠΕ02
	2015-16	Βιβή Τσελέντη ΠΕ02

Την πρώτη χρονιά 2010-11 ανακοινώθηκε σε όλα τα τμήματα της Α και Β Λυκείου και ζητήθηκε να εγγραφεί όποιος επιθυμεί να συμμετάσχει στο πρόγραμμα. Η πρώτη ομάδα απαρτίζονταν από 41 μαθητές/τριες Β Λυκείου και 8 μαθητές/τριες Α Λυκείου. Μέχρι σήμερα έχουν συμμετάσχει ενεργά στην ομάδα περισσότερα από 300 μαθητές και μαθήτριες του 1ου Ηρακλείου Αττικής και περισσότεροι από 50 μαθητές από άλλα σχολεία του Ηρακλείου Αττικής, αφού τη χρονιά 2011-12 δημιουργήθηκε ένα δίκτυο ραδιοφωνικών ομάδων από Γυμνάσια και Λύκεια της περιοχής (5).

Το όνομα «Σχολικά Παράσιτα» προέκυψε από την ομάδα με μία διαδικασία ψηφοφορίας. Στην έναρξη της πρώτης χρονιάς αλλά και κάθε χρονιά μία μικρή ομάδα (3-5) αναλάμβανε να συλλέξει τα θέματα που προτείνουν οι μαθητές/τριες έτσι ώστε να διαμορφώσουν ένα ετήσιο προγραμματισμό των εκπομπών. Βασικό κριτήριο επιλογής αποτελούσαν τα Προσδοκώμενα Αποτελέσματα της δράσης. Η ομάδα εργαζόταν εβδομαδιαία σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και όλοι εκ περιτροπής συμμετείχαν στην ομάδα παραγωγής της ραδιοφωνικής εκπομπής, που ήταν τρίωρη βασικά, εκτός από το 2011-12 που ήταν τετράωρη. Κάθε Δευτέρα ανακοινώνονταν από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς η ομάδα παραγωγής και ένα αριθμός 25-30 μαθητών/τριών αναλάμβαναν κάποιον από τους εξής ρόλους: Αρχισυντάκτης, εκφωνητής, δημοσιογράφος, μουσικός επιμελητής και τεχνικός. Η ηχοληψία σε κάθε εκπομπή παρέχονταν από επαγγελματία και εργαζόμενο του Δημοτικού Ραδιοφώνου, ο οποίος όμως αναλάμβανε ως μέλος της ομάδας και αυτός να εκπαιδεύει έναν/μία από τους τεχνικούς μας. Στη διάρκεια της εβδομάδας γινόταν μία συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς με σκοπό τη συζήτηση των θεμάτων και την ανατροφοδότηση. Την πρώτη χρόνια πραγματοποιήθηκαν στην αρχή, πριν την έναρξη των εκπομπών, τρεις εργαστηριακές συναντήσεις εισαγωγής στον τρόπο εργασίας της ομάδας και του ραδιοφώνου. Ένας από τους εκπαιδευτικούς εργαζόταν επαγγελματικά δεκαεπτά χρόνια σε ιδιωτικούς ραδιοφωνικούς σταθμούς και με βάση αυτή την εμπειρία και τις προτιμήσεις των μαθητών/τριων δημιουργήθηκαν και εκπαιδεύτηκαν οι πυρήνες εργασίας των αρχισυντακτών, δημοσιογράφων και μουσικών επιμελητών. Τις επόμενες χρονιές τον ρόλο των μεντόρων τον αναλάμβαναν οι μαθητές με εμπειρίες από την προηγούμενη χρονιά, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών.

Οι παιδαγωγικοί και μαθησιακοί στόχοι του πολιτιστικού προγράμματος «Σχολικά Παράσιτα», όπως σχεδιάστηκαν στην αίτηση για τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, ήταν οι εξής:

1) Η βιωματική προσέγγιση του δημοσιογραφικού λειτουργήματος

2) Η ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στα μέσα ενημέρωσης και στον καταιγισμό των πληροφοριών, μέσα από τη βιωματική προσέγγιση της παραγωγής και μετάδοσης ειδήσεων.

3) Η εξοικείωση με το λόγο των έντυπων μέσων ενημέρωσης και γνωριμία με τα ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης (ραδιόφωνο, διαδίκτυο).

4) Η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών και συνεργασιών μεταξύ των μαθητών.

5) Ανάπτυξη ικανότητας επικοινωνίας

6) Η ανάπτυξη πολύπλευρων κοινωνικών και ηθικών δεξιοτήτων συνεργασίας, ακρόασης του άλλου, διάκρισης , κριτικής, ευθύνης.

7) Το άνοιγμα της σχολικής κοινότητας στην κοινωνία με τη συνεργασία τοπικού φορέα (Δημοτικό Ραδιόφωνο Ηρακλείου)

Β2. Η Έρευνα

Από την αρχή της δράσης οι εκπαιδευτικοί οργάνωσαν ένα είδος έρευνας-δράσης ώστε να καταγράφονται σε Ημερολόγια οι δραστηριότητες, τα ζητήματα και η αξιολόγησή τους στο πλαίσιο της ομάδας. Καθώς η δράση συνεχιζόταν τις επόμενες χρονιές οι τρεις συμμετέχοντες πια εκπαιδευτικοί οργάνωσαν μία έρευνα με σκοπό να ερευνήσουν την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε επίπεδο ανάπτυξης δεξιοτήτων και νέων γνώσεων καθώς και τη μακροπρόθεσμη διατήρηση της γνώσης.

Η έρευνα διενεργήθηκε το 2013, όταν πλέον υπήρχαν συμμετέχοντες που είχαν τελειώσει το Λύκειο, άλλοι που συμμετείχαν για δεύτερη χρονιά στην ομάδα και άλλοι για πρώτη χρονιά. Οι τεχνικές έρευνες προέκυψαν από τις ανάγκες του ερευνητικού ερωτήματος και της έρευνας δράσης. Για αυτό χρησιμοποιήθηκαν τα Ημερολόγια των εκπαιδευτικών και με βάση αυτά δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που απαντήθηκε γραπτά και ανώνυμα από τους συμμετέχοντες (μαθητές και απόφοιτους). Για τη διασταύρωση των ευρημάτων συντάχθηκε με βάση το ερωτηματολόγιο μια δομημένη συνέντευξη και πραγματοποιήθηκαν 6 συνεντεύξεις σε τυχαίους συμμετέχοντες της χρονιάς 2012-13.

Οι συμμετέχοντες σε αυτήν έρευνα είναι 85 (61 κορίτσια και 24 αγόρια)

Πίνακας 2: Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Χρόνια συμμετοχής	Μαθητές/τριες	Φοιτητές/τιες κ.ά.	Σύνολο
1	24	17	41
2	17	25	42
3	3	-	3

Με ερώτηση του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης ερευνήθηκαν τα πιθανά κριτήρια συμμετοχής στην ραδιοφωνική ομάδα με δηλώσεις και βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας σύμφωνα με τον Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=μάλλον διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=μάλλον συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα). Μετά από την επεξεργασία παρουσιάζονται τα κριτήρια με τη μικρότερη τυπική απόκλιση (s.d.) στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Τα κριτήρια σε αυτή την περίπτωση δεν συγκρίνονται μεταξύ τους όσον αφορά την τυπική απόκλιση.

Πίνακας 3: Κριτήρια συμμετοχής στη ραδιοφωνική ομάδα «Σχολικά Παράσιτα»

Κριτήρια N=85	Valid N	1	2	3	4	5
α. Το ενδιαφέρον για το ραδιόφωνο	85	1 (1%)	2 (2,5%)	11 (13%)	24 (28%)	47 (55%)
β. Η περιέργεια για το πρόγραμμα	83	5 (6%)	4 (5%)	14 (17%)	31 (37%)	29 (35%)
γ. Η συμμετοχή σε ομάδα	82	8 (9,7%)	9 (11%)	26 (31,7%)	26 (31,7%)	13 (15,8%)
δ. Η αγάπη για τη μουσική	81	3 (3,7%)	4 (5%)	10 (12,3%)	26 (32%)	38 (47%)

Παρουσιάζονται ως βασικά κριτήρια το ενδιαφέρον για το ραδιόφωνο και η αγάπη για τη μουσική και επιπλέον η περιέργεια, που συνδέεται άμεσα με την κινητοποίηση, την εξερεύνηση και τη μάθηση (Elliott, Kratochwill, Littlefirld Cook, & Travers, 2008, σσ 453-4), και η συμμετοχή στην ομάδα (Feldman, 2011, σσ 516-7). που συνάδει με την αναπτυξιακή περίοδο της εφηβείας.

Η αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας έγινε και αυτή με δηλώσεις και απαντήσεις σε κλίμακα Likert. Η ανάλυση των απαντήσεων παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί οι ίδιοι οι συμμετέχοντες αξιολογούν τι μάθανε και μάλιστα σχεδόν οι μισοί κάνουν αυτή την αποτίμηση, αφού τελείωσαν το σχολείο. Σημασία, πάντως, έχει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, $t(5) = 2.94$, p-value = .03 (<0.05), στη σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών και όσων έχουν τελειώσει το σχολείο, οι οποίοι ονομάζονται στο παρόν «φοιτητές κ.ά.». Παρακάτω παρουσιάζονται οι δηλώσεις με μικρή ή πολύ μικρή τυπική απόκλιση (s.d.) και συνολικά οι απαντήσεις 4 και 5 που αφορούν τις κλίμακες μάλλον συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα. Οι απαντήσεις αυτές επιβεβαιώνονται σε μεγάλο βαθμό και από τις συνεντεύξεις.

Πίνακας 4: Αξιολόγηση/αποτίμηση της μαθησιακής αποτελεσματικότητας

Τι έμαθα N=85	Valid N	4-5
α. Απέκτησα γνώσεις	82	82%
β. Ασχολήθηκα με ενδιαφέροντα θέματα	84	73,5%
γ. Γνώρισα καλύτερα τους συμμαθητές	82	77%
δ. Γνώρισα το ραδιόφωνο ως ΜΜΕ	84	81,5%
ε. Έμαθα σχετικά με τα επαγγέλματα των ΜΜΕ	83	73,5%

Επιπλέον αξίζει να σημειωθούν τα ποσοστά σε κάποιες απαντήσεις, γιατί σχετίζονται άμεσα με τα Προσδοκώμενα αποτελέσματα της δράσης: Έκανα νέους φίλους, 42,35 (N=82), Άρχισα να ακούω ραδιόφωνο. 42,37% (N=83) και Έμαθα για τις δραστηριότητες του Δήμου, 36,75% (N=83).

Τέλος, είναι ορθό να αναφερθούν τα αποτελέσματα τις ανάλυσης περιεχομένου των απαντήσεων στην ανοιχτή ερώτηση-προτροπή: *Γράψε λίγα λόγια για την εμπειρία σου στην ραδιοφωνική ομάδα*

Η εμπειρία χαρακτηρίζεται με θετικά έως πολύ θετικά επίθετα στο 100% των απαντήσεων.

Πίνακας 5: Οι χαρακτηρισμοί της εμπειρίας με τη μεγαλύτερη συχνότητα

Απαντήσεις	Συχνότητα
Όμορφη/ωραία	17
Ευχάριστη	15
Ξεχωριστή	10
Ενδιαφέρουσα	8
Δημιουργική	6

Εκτός από θετικούς χαρακτηρισμούς της εμπειρίας αναφέρθηκαν επίσης οι λέξεις άγχος (3) και ένταση (2). Οι απαντήσεις όμως περιείχαν και τις εξής δηλώσεις που η ανάλυση τους αφήνει περιθώριο να σημειωθεί τουλάχιστον ο συνδυασμός του προγράμματος με την ανάπτυξη γνώσης και δεξιοτήτων και όχι μόνο με την ψυχαγωγία ή την απασχόληση που δεν έχει σχέση με την εκπαίδευση: 1) Από τις καλύτερες εμπειρίες της ζωής μου (φοιτητής), 2)…σε βοηθάει να δουλέψεις την αυτοπεποίθηση σου…(Μαθητής Α), 3)…μου υπενθύμισε πως να συνεργάζομαι και να ανταπεξέρχομαι σε μικρό χρονικό διάστημα σε μια πρόκληση…(μαθητής Α), 4) …"δέθηκα" περισσότερο με τους υπεύθυνους καθηγητές και ένιωσα κάπως χρήσιμος…(Μαθητής Γ), 5) Η εμπειρία μου με τη ραδιοφωνική ομάδα θα την χαρακτήριζα σχέση κ(sic) ανάπτυξη ιδεών…(Μαθητής Γ), 6) Μου έδωσε τη δυνατότητα να νιώσω τη χαρά της δημιουργίας…(Μαθητής Γ), 7) …εξάσκησα ικανότητες που δεν ήξερα πως είχα…γνώρισα καλύτερα τις έννοιες της συνεργατικότητας και της ομαδικότητας (φοιτητής), 8)…μάθαμε να αναλαμβάνουμε ευθύνες. Κέρδισα πολλά και ελπίζω να τα αξιοποιήσω στο μέλλον…(φοιτήτρια), 9) Το να είσαι μέλος μιας ομάδας έχει ιδιαίτερο όφελος (μαθήτρια Β), 10)…έμαθα να ακούω και πάνω απ'όλα να σέβομαι τους συνεργάτες μου, να αναγνωρίζω και να επικροτώ κάθε προσπάθεια που γίνεται ανεξαρτήτως αποτελέσματος (φοιτήτρια), και 11) Με βοήθησε στο να εκφράζομαι μπροστά σε κοινό χωρίς να ντρέπομαι, να είμαι πιο αυθόρμητη, να συνεργάζομαι και να επικοινωνώ με άλλα άτομα (φοιτήτρια).

Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης διατηρήθηκε ημερολόγιο από τους ερευνητές, τα οποία παρέχουν πλούσιες καταγραφές που είναι όμως δύσκολο να αναλυθούν. Για αυτό θεωρείται ότι θα έπρεπε να καταγράφονται οι εμπειρίες και οι αξιολογήσεις με βάση συγκεκριμένη φόρμα ερωτήσεων, που να επικεντρώνει στα ερευνητικά ερωτήματα και στα πιθανά ζητήματα που θέλει να λύσει η έρευνα δράση. Επιπρόσθετα, θα ήταν καλό να διατηρηθεί ημερολόγιο από τους μαθητές, αν και πάλι θα αθροίζονταν πολλά δεδομένα και ίσως θα ήταν προτιμότερη η δειγματική λήψη και ανάλυση αυτών.

Β3. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα -καινοτόμα δράση στο πλαίσιο και στη διάρκεια που ερευνήθηκε είχε υψηλή παιδαγωγική αποτελεσματικότητα σε επίπεδο ανάπτυξης δεξιοτήτων πρωτίστως και δευτερευόντως απόκτησης νέων γνώσεων

Φαίνεται να ήταν πολύ αποτελεσματικό στη μακροπρόθεσμη διατήρηση της γνώσης και στην εφαρμογή της γνώσης, όπως αυτή θεωρήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος με όρους κονστρουκτιβιστικής μάθησης και αυτό διαπιστώθηκε στις απαντήσεις των φοιτητών/τριών. Ο τρόπος που οργανώθηκε και απέδωσε το πρόγραμμα, εφόσον στηριζόταν, στη συνεργασία, δημιουργία και έκφραση έδωσε τη δυνατότητα στον μαθητή να εμπλακεί στη διαδικασία μάθησης, με ένα σύνθετο και διαλεκτικό τρόπο ώστε να διαλεχτεί με τον εαυτό του και την ευρύτερη πραγματικότητα. Η ανάλυση δείχνει ότι σε ικανοποιητικό βαθμό η πλειονότητα των συμμετεχόντων ενεπλάκησαν ενεργητικά οι ίδιοι στη διαδικασία συν-δημιουργώντας τη γνώση, αλληλοσυμπληρώνοντας στο πλαίσιο της κοινότητας με- και από τους άλλους και μετασχηματίζοντας τη γνώση προκαλώντας αλλαγές, κυρίως στον εαυτό, απ' ό, τι φαίνεται στις απαντήσεις και δικαιολογείται από την ηλικία. Όμως φαίνεται ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα έχει και δυνατότητες να δημιουργήσει κοινότητα στο πλαίσιο του σχολείου και όχι μόνο (η διαδικτυακή κοινότητα στο Facebook λειτουργεί από την πρώτη στιγμή), στην οποία οι συμμετέχοντες να μαθαίνουν, όπως ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός του Vygotsky και του Bruner προτείνει και να δρουν, όπως η μετασχηματιστική εκπαίδευση σκοπεύει. Αυτό φάνηκε από τη συμμετοχή των μαθητών ανεξάρτητα από την τάξη και τις Πανελλήνιες Εξετάσεις, αφού όσο περνούσαν τα χρόνια δεν μειώνονταν η συμμετοχή των μαθητών που πήγαιναν στην επόμενη τάξη. Μάλιστα κάποιες χρονιές αυξάνονταν. Η θετική λειτουργία της κοινότητας μάθησης επιβεβαιώνεται, οπωσδήποτε και από τη συνέχεια του προγράμματος μέχρι σήμερα.

Τέλος, η μελέτη αυτή αλλά και άλλες (Γουρούντη & Μπίκος, 2014; Κουγιουμτζής, 2014)) αφήνουν περιθώρια να συμπεράνει κανείς ότι τα πολιτιστικά προγράμματα/ καινοτόμες δράσεις μπορούν να αποτελέσουν μέρος του αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Λυκείου σε μια μετασχηματιστική εκπαίδευση.

Β4. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Coleman, J. S. (1966). *Equality od Educational Opportunity*. Washington DC: U.S. Department of Health, Education ans Welfare, Office of Education/National Centre for Education Statistics.

Cornford, I. R. (2002). Reflective teaching: empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education & Training, 54*(2), σσ. 219-236.

Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefirld Cook, J., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία.* (Α. Λεονταρή, Ε. Συγκολλίτου, Επιμ., Μ. Σόλμαν, & Φ. Καλύβα, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Feldman, R. S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία.* (Η. Γ. Μπεζεβέγκης, Επιμ., Ζ. Αντωνοπούλου, & Ζ. Κουλεντιανού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης.* (Α. Ευγενία, Επιμ., & Χ. Γιώργος, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.

Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση.* (Α. Κόκκος, Επιμ., & Γ. Κουλαουζίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Plowden, P. (1967). *Children and their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education (England).* London: HMSO.

Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology, 40*(6), σσ. 451-475.

VonGlasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning.* Washington DC: Falmer.

Γουρούντη, Α., & Μπίκος, Γ. Δ. (2014). Η διδακτική προσφορά των σχολικών πολιτιστικών προγραμμάτων-Η περίπτωση των σχολείων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά. Στο Γ. Δ. Μπίκος, & Α. Κανιάρη (Επιμ.), *Μουσειολογία, Πολιτιστική διαχείριση και Εκπαίδευση* (σσ. 249-258). Αθήνα: Γρηγόρης.

Ζαρίφης, Γ. (Επιμ.). (2009). *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθησσ και Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Προεκτάσεις.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Κουγιουμτζής, Γ. (2014). Τα πολιτιστικά προγράμματα στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ο σύγχρονος παιδαγωγικός-διδακτικός τους ρόλος. Στο Γ. Δ. Μπίκος, & Α. Καρνιάρη (Επιμ.), *Μουσειολογία, Πολιτιστική διαχείριση και Εκπαίδευση* (σσ. 239-248). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Gutenberg.

Λουϊζίδου, Λ. (2012). Οι εκπαιδευτικές αλλαγές και ο εκπαιδευτικός. *Νέα Παιδεία*(144), σσ. 85-97.

Ματσαγγούρας, Η. (1988). *Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2001). *Αξιολόγηση του Καινοτόμου Πιλοτικού Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (2001-2).* Ανάκτηση 1 7, 2016, από www.pi-schools.gr/download/programs/EuZin/ey_zein_assessment.pdf

Πατσάλης, Χ. (2009). Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων. Μια καινοτομία υπό αμφισβήτηση;. *Νέα Παιδεία*(129), σσ. 79-88.

Σπυροπούλου, Δ. (2001). Αποτίμηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη δεκαετία 1991-2000. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(5), σσ. 155-166.

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2008). Καινοτόμα Προγράμματα στην εκπαίδευση. Στο Δ. Βλάχος, Ι. Α. Δαγκλής, & Α. Ζουγανέλη (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σσ. 197-240). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χρυσαφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία.* Αθήνα: Gutenberg.

Πανελλαδική διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών και η διοργάνωση του ετήσιου βιωματικού σεμιναρίου εφαρμοσμένης διδακτικής της ΔΔΕ Δράμας.

Σπύρος Κιουλάνης[1], Ζαχαρούλα Χαρπαντίδου[2], Θεοδώρα Τραχανοπούλου[3]

[1]Καθηγητής/Σύμβουλος Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας, spiros@@kioulanis.gr

[2] Υπεύθυνη Κέντρου Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών Δράμας, Εκπαιδευτικός ΠΕ19, Ηλεκτρονικός Μηχανικός και Μηχανικός Η/Υ – Πολυτεχνείο Κρήτης, M.Sc, Υποψήφια διδάκτωρ Δ.Π.Θ, zcharpant@yahoo.com

[3] Εκπαιδευτικός ΠΕ03 ΔΔΕ Καβάλας, reatrax@gmail.com

Περίληψη

Στην ανακοίνωση αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα πανελλαδικής έρευνας με σκοπό τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, που πραγματοποίησε η ΔΔΕ Δράμας στο τέλος του σχολικού έτους 2014-2015 κατά την προετοιμασία του αφιερώματος του σχολικού έτος 2015-2016 στη βιωματική μάθηση. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 396 Εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας διοργανώθηκε μία επιμόρφωση μεικτής φύσης (δια ζώσης και εξ αποστάσεως), η οποία αποτελείται από έναν ετήσιο κύκλο 40 βιωματικών σεμιναρίων που υλοποιούνται στη Δράμα, αλλά και σε άλλες πόλεις της Ελλάδας, διαδικτυακά σεμινάρια και εισηγήσεις εστιασμένα στις ανάγκες των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε η αναγκαιότητα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διδακτικής και συγκεκριμένα στη λήψη αποφάσεων σε θέματα διοίκησης, στη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, σε διδακτικές τεχνικές και παιχνίδια ρόλων, στην προώθηση και υποστήριξη καινοτόμων και βιωματικών δράσεων.

Λέξεις κλειδιά: Διερεύνηση αναγκών, Βιωματική μάθηση, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών.

Α. Εισαγωγή

Η δημιουργική μάθηση, η εφαρμογή καινοτόμων ιδεών και ευέλικτων διαδικασιών διοίκησης των σχολικών μονάδων εμπλουτίζει και ενδυναμώνει το εκπαιδευτικό έργο και ανοίγει το δρόμο σε ένα σχολείο που επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση, την αλλαγή και τη δυνατότητα προσαρμογής σε νέα δεδομένα που συνεχώς προκύπτουν.

Είναι γεγονός ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν εξαρτάται από τις σχέσεις ενός ενήλικα (εκπαιδευτικού) με μια ομάδα μαθητών αλλά από ένα σύνολο αλληλεπιδράσεων στο οποίο βασικές συνιστώσες αποτελούν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών, η κοινωνία με τα ιστορικά, οικονομικά, πολιτικά, πολιτιστικά, γλωσσικά, θρησκευτικά χαρακτηριστικά, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών κ.ά..

Το σχολικό έτος 2015-2016 στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Δράμας είναι αφιερωμένο στη βιωματική μάθηση, στη συνεργασία και στην ελεύθερη & δημιουργική έκφραση με τον γενικό τίτλο «Μαθαίνω βιωματικά, συνεργάζομαι και χτίζω το σχολείο του μέλλοντος». Για το λόγο αυτό υλοποιείται Ετήσιο Βιωματικό project με θέμα «Μαθαίνω βιωματικά, συνεργάζομαι και χτίζω το σχολείο του μέλλοντος».

Βασικό σταθμό υλοποίησης του συγκεκριμένου project αποτελεί η έρευνα που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, με στόχο τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης που επιθυμούν να συμμετέχουν στο project και την επιμόρφωσή τους στη βάση των πραγματικών τους αναγκών, όπως αυτές προκύπτουν μέσα από την έρευνα. Η επιμόρφωση θα υλοποιηθεί με αξιοποίηση τεχνικών βιωματικής μάθησης καθώς και ευέλικτων μεθόδων σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης.

Α1. Ετήσιο Βιωματικό Project

Το συγκεκριμένο Ετήσιο Βιωματικό Project διοργανώθηκε από τον Επιστημονικό - Πολιτιστικό Σύλλογο "εκπ@ιδευτικός κύκλος" και τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Δράμας σε συνεργασία με την Περιφερειακή Ενότητα Δράμας, το Δήμο Δράμας, το Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Οι βασικοί άξονες του βιωματικού project «*Μαθαίνω βιωματικά, συνεργάζομαι και χτίζω το σχολείο του μέλλοντος*», είναι η *βιωματική μάθηση*, η *συνεργασία*, η *ελεύθερη και δημιουργική έκφραση*. Στο πλαίσιο αυτό μαθητές, εκπαιδευτικοί, στελέχη της εκπαίδευσης, γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών, από οποιαδήποτε γωνιά της χώρας ή και από σχολεία της ομογένειας, κλήθηκαν να συνεργαστούν και να σχεδιάσουν το σχολείο του μέλλοντος, όπως αυτοί το ονειρεύονται, προτείνοντας εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, διοίκησης, διαχείρισης της τάξης κ.ά.

Το project θα ολοκληρωθεί στις «Ημέρες Εκπαίδευσης 2016» ως μία συνολική πρόταση για την εκπαίδευση, η οποία απορρέει μέσα από την έρευνα, την επιμόρφωση, την εφαρμογή στην πράξη καινοτόμων μεθόδων και τεχνικών που σχετίζονται με τη διδακτική και διοικητική πρακτική και τελικά με τη δημιουργική έκφραση των συμμετεχόντων στη διαδικασία μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και κηδεμόνων, οι οποίοι με εισηγήσεις, βιωματικές πρακτικές, γράφοντας, ζωγραφίζοντας, δημιουργώντας μουσική, ταινίες, βίντεο, animation ή οτιδήποτε άλλο θα προτείνουν πως επιθυμούν να είναι το σχολείο του μέλλοντος. Οι προτάσεις, μάλιστα, αυτές θα αξιοποιηθούν, θα εφαρμοστούν και θα αξιολογηθούν στη διάρκεια του σχολικού έτους 2016-2017 ως καινοτόμες πρακτικές και προτάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Αναλυτικότερα για τις ομάδες συμμετεχόντων:

Αναφορικά με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ή θα χρησιμοποιηθούν είναι:

1. Ερωτηματολόγια διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.
2. Κεντρικές διαλέξεις στη Δράμα (διαλέξεις κορμού), οι οποίες θα μεταδοθούν ζωντανά (live streaming) και θα αφορούν θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης και διδακτικής.
3. Σειρά βιωματικών εργαστηρίων, προσαρμοσμένων στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, όπως προέκυψαν από τη διερεύνηση αναγκών που προηγήθηκε.
4. Τηλεδιασκέψεις.
5. Μεθόδοι σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης.
6. Συνεντεύξεις με ειδικούς μέσω του διαδικτυακού ραδιοφωνικού σταθμού (kyklosradio) της ΔΔΕ Δράμας.

Α2. Γενική περιγραφή του ετήσιου βιωματικού project

Το project είναι ευέλικτο, καθώς θα διαμορφώνεται από τον κάθε συμμετέχοντα με βάση τις πραγματικές του ανάγκες. Η υποχρέωση συμμετοχής σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως αυτές περιγράφονται στη συνέχεια, αφορά μόνο την πιστοποίηση συμμετοχής με σχετική βεβαίωση. *Για τη συμμετοχή απαιτείται η εκδήλωση ενδιαφέροντος, μέσω της συμπλήρωσης σχετικής φόρμας που βρίσκεται στην επίσημη ιστοσελίδα της ΔΔΕ Δράμας με τίτλο «Δράσεις 2015-2016»* και η εγγραφή. Οι συμμετέχοντες τοποθετούνται σε τέσσερις ομάδες (Άνοιξη, Καλοκαίρι, Φθινόπωρο, Χειμώνας) με κριτήρια το ενδιαφέρον τους ως προς τα θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης ή διδακτικής, αλλά και ως προς τη δυνατότητα συμμετοχής στα βιωματικά εργαστήρια.

Η υλοποίηση της επιμορφωτικής διαδικασίας περιλαμβάνει τέσσερις διαλέξεις κορμού στις οποίες οι δύο ομάδες (Άνοιξη και Καλοκαίρι) συμμετέχουν δια ζώσης, ενώ οι υπόλοιπες δύο (Φθινόπωρο και Χειμώνας) τις παρακολουθούν διαδικτυακά μέσω live streaming. Συμπληρώνεται επίσης με βιωματικά εργαστήρια στα οποία οι συμμετέχοντες παίρνουν μέρος σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους. Στα βιωματικά εργαστήρια οι πρώτες τρεις ομάδες (Άνοιξη, Καλοκαίρι και Φθινόπωρο) συμμετέχουν δια ζώσης, ενώ η ομάδα Χειμώνας συμμετέχει στη διαδικασία διαδικτυακά.

Στο πλαίσιο του Βιωματικού project μαθητές, εκπαιδευτικοί, στελέχη της εκπαίδευσης, γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών, από οποιαδήποτε γωνιά της χώρας ή και από σχολεία της ομογένειας, καλούνται να συνεργαστούν και να σχεδιάσουν το σχολείο του μέλλοντος, όπως αυτοί το ονειρεύονται, προτείνοντας εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, διοίκησης, διαχείρισης της τάξης κ.ά.

Βασικοί σταθμοί υλοποίησης του project είναι:

- η αρχική έρευνα με στόχο τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης που επιθυμούν να συμμετέχουν στο project &
- η επιμόρφωση βάση των πραγματικών αναγκών, όπως αυτές προκύπτουν από την έρευνα.

Β. Θεωρητική Προσέγγιση

Β1. Διερεύνηση αναγκών

Θεμελιώδης διαδικασία για τη διεξαγωγή σωστά οργανωμένων επιμορφωτικών δράσεων, η οποία επηρεάζει αποφασιστικά το βαθμό της αποτελεσματικότητας και την προστιθέμενη αξία της διαδικασίας επιμόρφωσης αποτελεί ο εντοπισμός, η λεπτομερής οργάνωση και η τεκμηριωμένη καταγραφή των εκπαιδευτικών / επιμορφωτικών αναγκών. Επιπλέον, βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εκπαίδευση ενηλίκων είναι το περιεχόμενο της επιμόρφωσης να έχει άμεση σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων (Βεργίδης, 1998· Κόκκος, 2005). Με τον όρο εκπαιδευτική ανάγκη προσδιορίζεται η ικανοποίηση εσωτερικών επιθυμιών και καταστάσεων που μετασχηματίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου για την επίτευξη κάποιων στόχων. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, παρουσιάζουν οποιαδήποτε γνώση, δεξιότητα ή στάση που είναι αναγκαία αλλά δεν είναι διαθέσιμη, για την επαρκή και πλήρη επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (Mezirow, 2007). Συνεπώς, η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί μια διαρκή διαδικασία. Η θέση αυτή ενισχύεται αν λάβουμε υπόψη μας ότι στον χώρο της εκπαίδευσης σημειώνονται συχνές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις (Αναστασιάδης, 2010).

Β2. Βιωματική Μάθηση

Οι τρεις μεγάλες παραδόσεις της βιωματικής μάθησης, όπως καταγράφονται από τον Kolb (1984), προέρχονται από τους Dewey, Lewin και Piaget. O Dewey, από το 1938 επεσήμανε, από τη φιλοσοφική προοπτική του πραγματισμού, τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία, διακηρύσσοντας την πεποίθηση του ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται από την εμπειρία. Παραφράζοντας το απόφθεγμα του Λίνκολν για τη δημοκρατία υποστήριξε ότι η εκπαίδευση είναι «απ' την εμπειρία, για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας». Από το χώρο της δυναμικής της ομάδας προέρχεται η δεύτερη μεγάλη παράδοση για τη βιωματική μάθηση. Ο Lewin, με την ενασχόληση του με τη δυναμική των ομάδων, καθώς και η μεθοδολογία της έρευνας- δράσης ανέδειξαν την αξία της υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση. Από τη συνεισφορά του Piaget προέρχεται η τρίτη μεγάλη παράδοση για τη βιωματική μάθηση και έγκειται στην περιγραφή της μάθησης, ως μιας διαδικασίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσώπου και του περιβάλλοντος. Η βιωματική μάθηση, γενικά, ανταποκρίνεται στην ανάγκη ανάπτυξης του συνόλου της προσωπικότητας του ατόμου και όχι μόνο της νοητικής του βελτίωσης.

Η βιωματική μάθηση είναι μία εκπαιδευτική μέθοδος, η οποία εισάγει έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης, ο οποίος επεκτείνεται πέρα από τα σχολικά βιβλία, τη μετωπική διδασκαλία και την απομνημόνευση της ύλης (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Στόχος της εκπαιδευτικής αυτής μεθόδου είναι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση θεωρώντας σημαντικές τις ερωτήσεις και απορίες των μαθητών που συζητιούνται ελεύθερα στην τάξη καθώς και τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, θέτουν τους δικούς τους στόχους, εκφράζονται και δημιουργούν και επεξεργάζονται από κοινού τις αντιδράσεις τους. Βασικός σκοπός της βιωματικής μάθησης είναι ο μαθητής να έρθει σε άμεση επαφή με το αντικείμενο μάθησης, μέσα από την αναζήτηση - έρευνα, τα παιχνίδια ρόλων, τις συνεντεύξεις κ.α. (Δεδούλη, 2002).

Β3. Έρευνα

Η έρευνα διεξήχθη το διάστημα από 1 Ιουλίου έως 15 Σεπτεμβρίου του 2015, σε Πανελλαδικό επίπεδο και έτυχε της συμμετοχής 396 εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα.

Β3.1. Μεθοδολογία Έρευνας

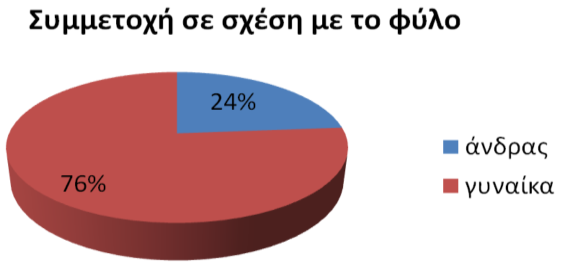
Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Η υλοποίηση του έγινε με βάση επίκαιρα θέματα διοίκησης και διδακτικής που αφορούν την καινοτομία και τη χρήση των νέων τεχνολογιών στο σχολικό περιβάλλον. Η προώθηση του στα σχολεία έγινε από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Δράμας. Η συμπλήρωση του από τους εκπαιδευτικούς έγινε online, μέσω του διαδικτύου.

Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο - προαιρετικό και περιείχε 18 ερωτήσεις.

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης IBM SPSS Statistics version 21.0.

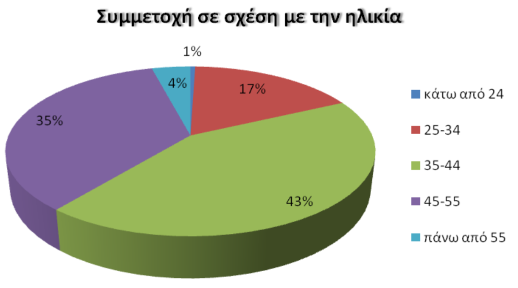
Β3.2. Αποτελέσματα Έρευνας

Η συμμετοχή των γυναικών στην έρευνα ήταν ιδιαίτερα έντονη, αφού αποτέλεσαν το 76% των συμμετεχόντων, όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 1.



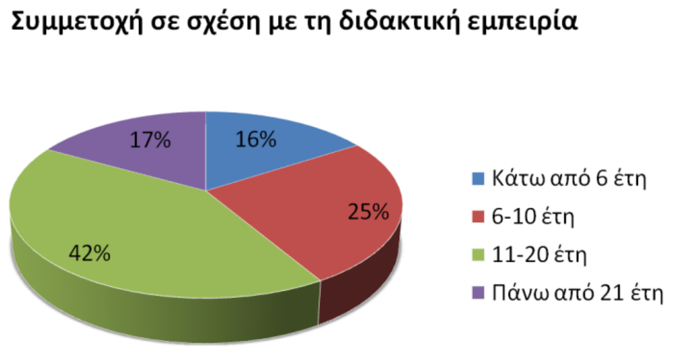
Γράφημα 1: Συμμετοχή σε σχέση με το φύλο

Στο Γράφημα 2, φαίνεται ότι η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 35 με 55 ετών (78%). Ειδικότερα, μεταξύ 35 και 45 ετών ήταν το 43% των συμμετεχόντων, μεταξύ 45 και 55 ετών το 35%, κάτω των 35 ετών ήταν το 18% και το 4% ήταν πάνω από τα 55 έτη.



Γράφημα 2: Συμμετοχή σε σχέση με την ηλικία

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα το 16% είχε διδακτική εμπειρία κάτω από 6 έτη, το 25% είχε εμπειρία 6 έως 10 έτη, το 42% 11 έως 20 έτη και τέλος, πάνω από 21 έτη είχε το 17% των συμμετεχόντων, όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 3.



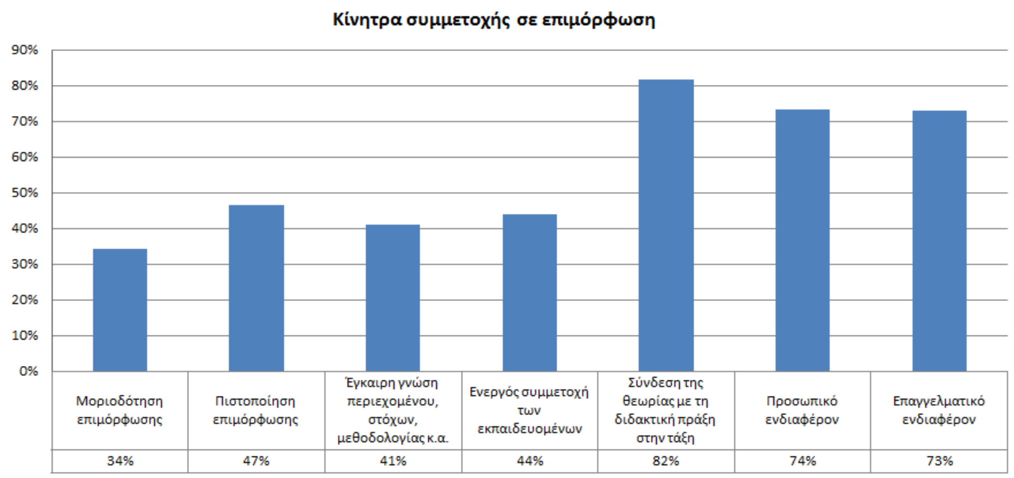
Γράφημα 3: Συμμετοχή σε σχέση με τη διδακτική εμπειρία

Στο Γράφημα 4 απεικονίζεται το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων στη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών. Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (57%) έχουν συνεχίσει τις σπουδές τους και πέρα του βασικού τους πτυχίου. Συγκεκριμένα, το 47% έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 5% είναι κάτοχοι διδακτορικού ή και μεταδιδακτορικού και το 5% κατέχουν και δεύτερο πτυχίο. Οι πτυχιούχοι ΑΤΕΙ και ΑΕΙ αποτελούν το 4% και 39% αντίστοιχα.



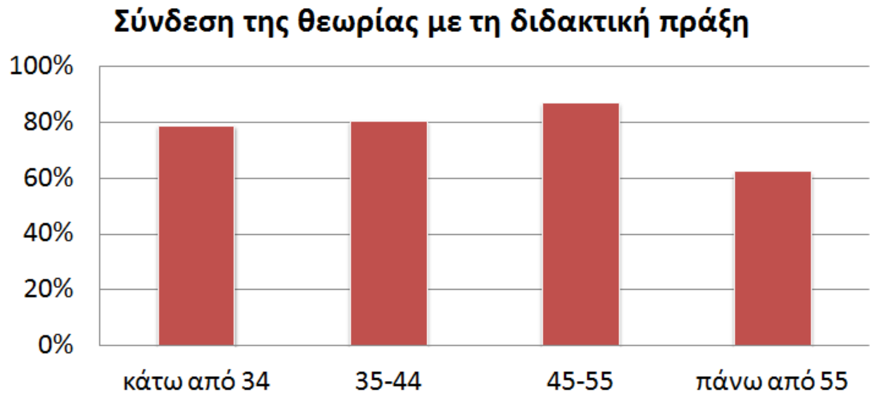
Γράφημα 4: Συμμετοχή σε σχέση με το επίπεδο σπουδών

Οι συμμετέχοντες στη διερεύνηση αναγκών θεωρούν ότι το σημαντικότερο κίνητρο για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις, όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 5, είναι η *σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη* (82%), το *επαγγελματικό ενδιαφέρον* (73%), το *προσωπικό ενδιαφέρον* (73%) κ.ά..



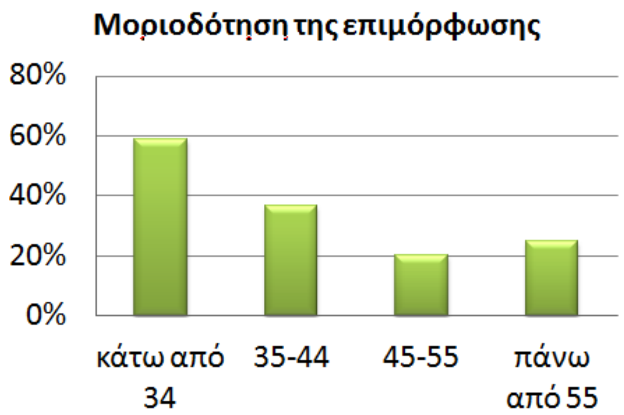
Γράφημα 5: Κίνητρα συμμετοχής στην επιμόρφωση

Παρατηρώντας το Γράφημα 6, παρατηρούμε την ανταπόκριση των διάφορων ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών σε σχέση με ένα από τα σημαντικότερα κίνητρα της επιμόρφωση το οποίο είναι η *σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη*. Οι απόψεις τους, όσων αφορά το συγκεκριμένο κίνητρο, δε διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών. Η επιλογή αυτή είναι περισσότερο ισχυρή στην ηλικιακή ομάδα 45-55 ετών (87%).

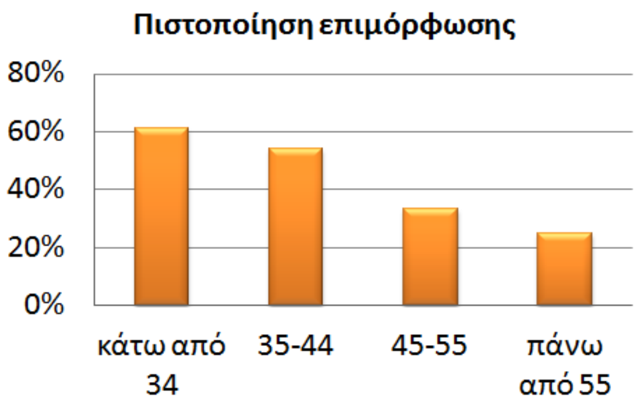


Γράφημα 6: Συσχέτιση ηλικίας με το κίνητρο «Σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη»

Τα Γραφήματα 7 και 8 απεικονίζουν τη συσχέτιση των ηλικιών με το κίνητρο της μοριοδότησης της επιμόρφωσης και την πιστοποίηση της επιμόρφωσης, αντίστοιχα. Διαπιστώνεται ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, έως 34 ετών στην πλειοψηφία τους υποκινούνται από κίνητρα όπως τη *μοριοδότηση* (58%) και την *πιστοποίηση* (59%). Αντίθετα, στις μεγάλες ηλικίες 45-55 και άνω των 55 ετών η μοριοδότηση θεωρείται κίνητρο μόνο από το 20% και 25% αντίστοιχα, ενώ η πιστοποίηση από το 33% και 25% αντίστοιχα. Επίσης, το *επαγγελματικό και το προσωπικό ενδιαφέρον* αποτελούν για κάθε ηλικία πολύ σημαντικά κίνητρα για επιμόρφωση.

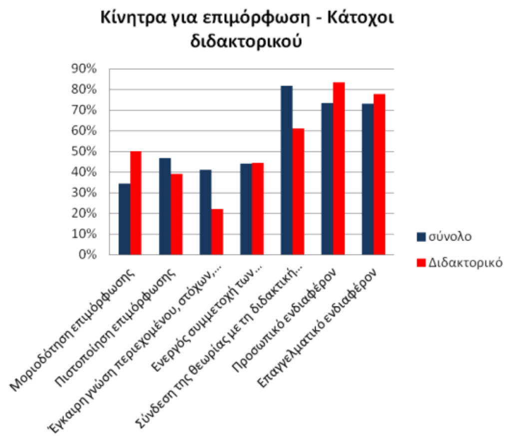


Γράφημα 7: Συσχέτιση ηλικίας με το κίνητρο «Μοριοδότηση επιμόρφωσης»



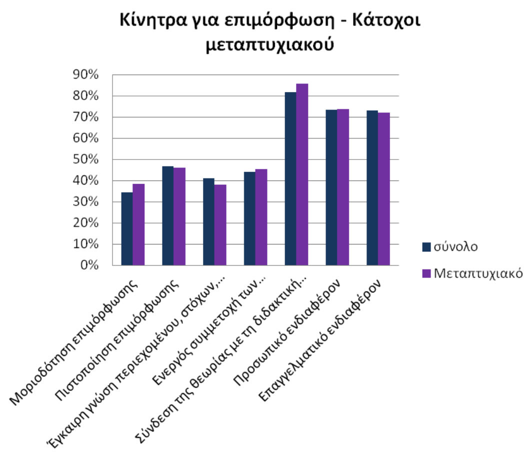
Γράφημα 8: Συσχέτιση ηλικίας με το κίνητρο «Πιστοποίηση επιμόρφωσης»

Από τα Γραφήματα 9 και 10 φαίνεται ότι ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη της υποκίνησης για επιμόρφωση σε κάποιες κατηγορίες επιπέδου σπουδών. Συγκεκριμένα, οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου (Γράφημα 9) διαφοροποιούνται από το γενικό σύνολο δηλώνοντας ότι το προσωπικό τους ενδιαφέρον είναι το βασικό κίνητρο για τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις (83% σε σχέση με το 73% του συνόλου των ερωτηθέντων).



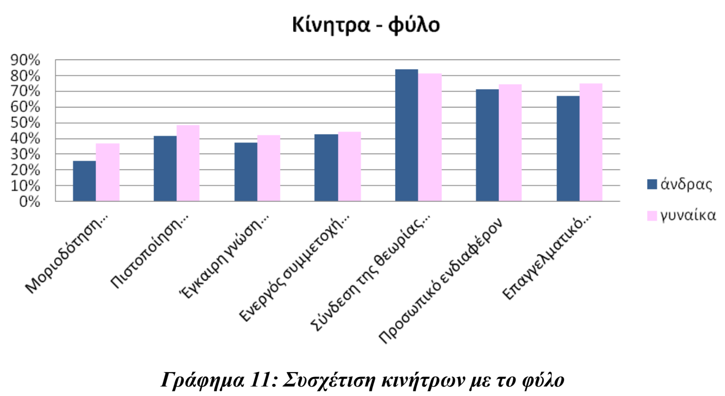
Γράφημα 9 : Συσχέτιση κινήτρων με επίπεδο σπουδών

Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (Γράφημα 10) θεωρούν πιο σημαντικό κίνητρο τη σύνδεση της θεωρίας με την διδακτική πράξη (86%), ενώ το προσωπικό ενδιαφέρον αποτελεί το δεύτερο κίνητρο επιμόρφωσης (73%).



Γράφημα 10 : Συσχέτιση κινήτρων με επίπεδο σπουδών

Οι αντιλήψεις ανδρών και γυναικών για τα κίνητρα της επιμόρφωσης δε διαφέρουν σημαντικά, όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 11. Αμφότεροι θεωρούν ισχυρότερο κίνητρο τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, το προσωπικό και επαγγελματικό ενδιαφέρον και λιγότερο σημαντικό κίνητρο τη μοριοδότηση. Για το τελευταίο κίνητρο οι άνδρες δείχνουν σημαντικά αδιάφοροι (25%) σε σχέση με τις γυναίκες (37%).

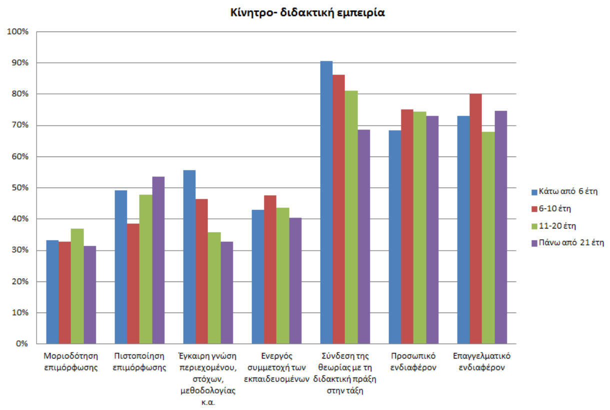


Γράφημα 11: Συσχέτιση κινήτρων με το φύλο

Μελετώντας τα κίνητρα της επιμόρφωσης σε σχέση με τη διδακτική εμπειρία (Γράφημα 12) διαπιστώνουμε τα εξής:

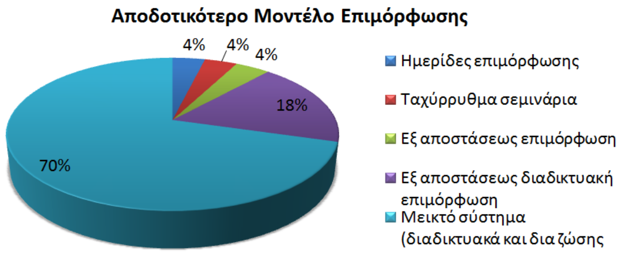
- Η μοριοδότηση αποτελεί το λιγότερο σημαντικό κίνητρο (31-33%) για όλους τους εκπαιδευτικούς με εξαίρεση αυτούς με 11 έως 20 έτη εμπειρίας (37%).
- Η πιστοποίηση θεωρείται περισσότερο σημαντική από τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς (54%).

- Η έγκαιρη γνώση περιεχομένου, στόχων, μεθοδολογίας οδηγεί στις επιμορφωτικές συναντήσεις τους νεότερους εκπαιδευτικούς (56% και 47% για εμπειρία κάτω των 6 ετών και 6-10 ετών αντίστοιχα) σε σχέση με τους παλαιότερους (36% και 33% για εμπειρία 11-20 ετών και άνω των 21 ετών αντίστοιχα).
- Τέλος η σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη είναι το ισχυρότερο κίνητρο είναι για όλους, εκτός από τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Η σημαντικότητα αυτού του κινήτρου είναι αρνητικά συσχετισμένη με τα χρόνια διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.



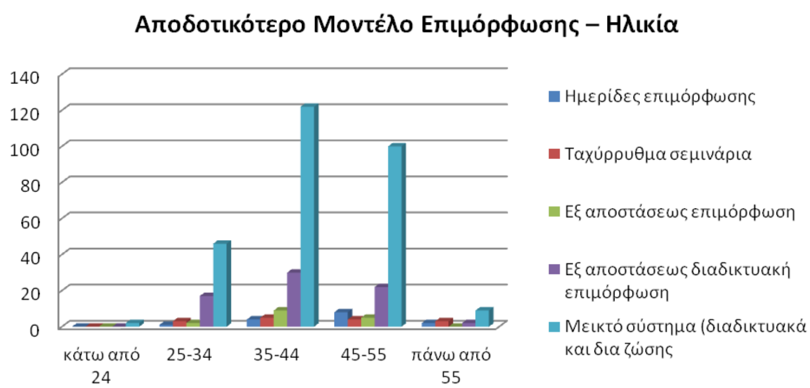
Γράφημα 12: Συσχέτιση κινήτρων με διδακτική εμπειρία

Οι συμμετέχοντες στη διερεύνηση αναγκών εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι η αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης είναι το Μεικτό Μοντέλο Επιμόρφωσης, όπως φαίνεται στο Γράφημα 13. Το 70% των ερωτηθέντων συμφωνούν ότι το συγκεκριμένο είναι το καταλληλότερο σύστημα επιμόρφωσης, ο συνδυασμός δηλαδή της εξ αποστάσεως διαδικτυακής εκπαίδευσης με κάποιες δια ζώσης επιμορφωτικές συναντήσεις. Το 18% των επιμορφούμενων θεωρεί αποδοτικότερη την εξ αποστάσεως διαδικτυακή επιμόρφωση, ενώ το υπόλοιπο 12% των επιλογών μοιράζεται στην επιμόρφωση μέσω ημερίδων (4%), ταχύρρυθμων σεμιναρίων (4%) και τυπικής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.



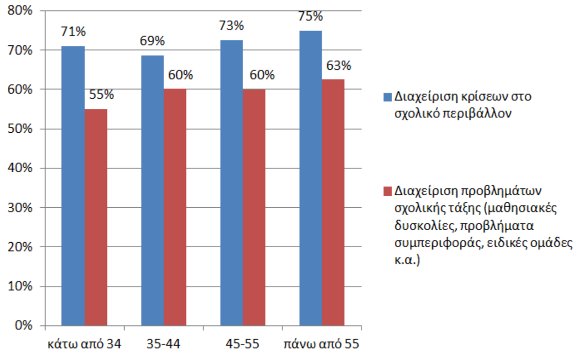
Γράφημα 13: Η αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης

Η προτίμηση επιμορφωτικού μοντέλου φαίνεται ότι γενικά δεν εξαρτάται από την ηλικία των εκπαιδευτικών, όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 14. Διαπιστώνεται ότι σε κάθε ηλικιακή ομάδα το Μεικτό μοντέλο αποτελεί την αποδοτικότερη μέθοδο επιμόρφωσης. Παρατηρείται όμως ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (άνω των 55 ετών) είναι λίγο πιο δύσπιστοι σε αυτά τα μοντέλα σε σχέση με το γενικό σύνολο (56% έναντι του 70% του συνόλου), ενώ δεν απορρίπτουν τις ημερίδες (13% έναντι του 4% του συνόλου) και τα ταχύρρυθμα σεμινάρια (19% έναντι του 4% του συνόλου).



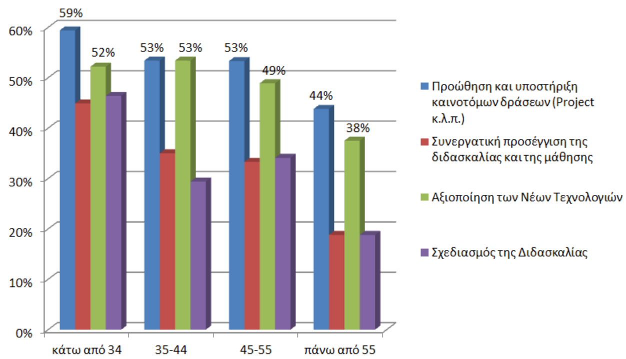
Γράφημα 14: Συσχέτιση της αποδοτικότερης μορφής επιμόρφωσης με τη Ηλικία

Στο Γράφημα 15 απεικονίζεται η συσχέτιση των προτιμήσεων των συμμετεχόντων στη διερεύνηση αναγκών, στη θεματική ενότητα της Διοίκησης, με την ηλικία τους. Παρατηρούμε ότι οι επιλογές δεν παρουσιάζουν εξάρτηση με την ηλικία των ερωτηθέντων. Σε κάθε ηλικιακή ομάδα δημοφιλέστερο θέμα αποτελεί η Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, περισσότερο ενδιαφέρον όμως παρουσιάζει για τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς (75%).



Γράφημα 15: Συσχέτιση επιλογής σεμιναρίων σε θέματα Διοίκησης, με την ηλικία

Στο Γράφημα 16 παρατηρούμε ότι οι προτιμήσεις στη θεματική ενότητα της Διδακτικής εξαρτώνται από την ηλικία των ερωτηθέντων. Οι θεματικές που αφορούν σε καινοτόμες δράσεις, τη συνεργατική προσέγγιση της Διδασκαλίας, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας προτιμώνται σε υψηλότερο βαθμό από τους νεότερους εκπαιδευτικούς, όπως φαίνεται στα σχήματα στο Γράφημα 16.



Γράφημα 16: Συσχέτιση επιλογής σεμιναρίων σε θέματα Διδακτικής, με την ηλικία

Επιλογή Σεμιναρίων

Η μεγάλη πλειοψηφία (71% - 278) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη διερεύνηση αναγκών εκδήλωσε ενδιαφέρον για τη θεματική «Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον» που αφορά στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Λιγότερο δημοφιλή αλλά ψηλά στις προτιμήσεις των ερωτηθέντων είναι τα θέματα: Ηγετικές Ικανότητες - Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (49% - 192), Λήψη αποφάσεων (49% - 191), Ο προγραμματισμός στη Σχολική Μονάδα (45% - 181), Η λειτουργία της οργάνωσης στη σχολική μονάδα (43% - 171).

Οι 232 από τους 396 ερωτηθέντες (60% - 232) δήλωσαν ενδιαφέρον για τη θεματική «Παιχνίδι ρόλων, χρήση τεχνών, παρουσιάσεις ομαδικών εργασιών, παιχνίδια, δραστηριότητες» που αφορά στη Διδακτική. Εξίσου δημοφιλή είναι τα θέματα Διδακτικής: Τεχνικές διδασκαλίας για τη διερευνητική και βιωματική μάθηση (60% - 231), Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης (μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, ειδικές ομάδες κ.α. (59% - 228), Προώθηση και υποστήριξη καινοτόμων δράσεων (Project κ.λ.π.) (54% - 208), Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών (51% - 196).

Β4. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ένα από τα σημαντικότερα κίνητρα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των ηλικιακών ομάδων αποτελεί η *σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη*. Επίσης, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, υποκινούνται από κίνητρα όπως η *μοριοδότηση* και η *πιστοποίηση των επιμορφώσεων* σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Η έγκαιρη γνώση περιεχομένου, στόχων, μεθοδολογίας οδηγεί στις επιμορφωτικές συναντήσεις τους νεότερους εκπαιδευτικούς, ενώ η σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη είναι το ισχυρότερο κίνητρο είναι για όλους, εκτός από τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου δηλώνουν ότι το προσωπικό τους ενδιαφέρον είναι το βασικό κίνητρο για τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις, ενώ οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, θεωρούν πιο σημαντικό κίνητρο τη σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη, ενώ το προσωπικό ενδιαφέρον αποτελεί το δεύτερο κίνητρο επιμόρφωσης.

Οι αντιλήψεις ανδρών και γυναικών για τα κίνητρα της επιμόρφωσης δε διαφέρουν σημαντικά, αμφότεροι θεωρούν ισχυρότερο κίνητρο τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, το προσωπικό και επαγγελματικό ενδιαφέρον και λιγότερο

σημαντικό κίνητρο τη μοριοδότηση. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης είναι το Μεικτό Μοντέλο Επιμόρφωσης, δηλαδή ο συνδυασμός της εξ αποστάσεως διαδικτυακής εκπαίδευσης με κάποιες δια ζώσης επιμορφωτικές συναντήσεις, χωρίς αυτή η επιλογή να εξαρτάται από την ηλικία των εκπαιδευτικών. Οι επιλογές των συμμετεχόντων στη διερεύνηση αναγκών, στη θεματική ενότητα της Διοίκησης δεν παρουσιάζουν εξάρτηση με την ηλικία των ερωτηθέντων. Σε κάθε ηλικιακή ομάδα δημοφιλέστερο θέμα αποτελεί η Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Ενώ, στη θεματική ενότητα της Διδακτικής οι επιλογές εξαρτώνται από την ηλικία των ερωτηθέντων και συγκεκριμένα οι θεματικές που αφορούν σε καινοτόμες δράσεις, τη συνεργατική προσέγγιση της Διδασκαλίας, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας προτιμώνται σε υψηλότερο βαθμό από τους νεότερους εκπαιδευτικούς.

Μέσα από την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών έγινε μία προσπάθεια για την βέλτιστη διοργάνωση του ετήσιου βιωματικού project. Τα παραπάνω αποτελέσματα της διερεύνησης οδήγησαν στη διαμόρφωση του βιωματικού project με τέτοιων τρόπο ώστε να καλύπτει με τον βέλτιστο τρόπο τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μάχιμων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη διερεύνηση αναγκών εκδήλωσε ενδιαφέρον για τη Θεματική «Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον» ενώ ακολουθούσαν οι θεματικές «Ηγετικές Ικανότητες - Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων», «Λήψη αποφάσεων», «Ο προγραμματισμός στη Σχολική Μονάδα» και «Η λειτουργία της οργάνωσης στη σχολική μονάδα» που αφορούν στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Επίσης πολλοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ενδιαφέρον για τη Θεματική «Παιχνίδι ρόλων, χρήση τεχνών, παρουσιάσεις ομαδικών εργασιών, παιχνίδια, δραστηριότητες» που αφορά στη Διδακτική. Εξίσου δημοφιλή παρουσιάστηκαν και άλλα Διδακτικής όπως «Τεχνικές διδασκαλίας για τη διερευνητική και βιωματική μάθηση», «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης (μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, ειδικές ομάδες κ.α.», «Προώθηση και υποστήριξη καινοτόμων δράσεων (Project κ.λ.π.)» και «Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών».

Παρατηρούμε ότι οι ανάγκες επιμόρφωσης είναι πολύ μεγάλες και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεγάλη επιθυμία για να επιμορφωθούν σε θέματα που είναι απαραίτητα για την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου αλλά και για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Β5. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Dewey, J. (1938, 1980).*Εμπειρία και Εκπαίδευση*. μτφ. Λ. Πολενάκης.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning.* New Jersey: Pentice Hall.

Mezirow, J. και συνεργάτες (2007), Η μετασχηματίζουσα μάθηση, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Αναστασιάδης, Π. (2010), Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών : Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων, Ανάκτηση στις 10 Σεπτεμβρίου 2015 από http://www.mpratis.gr/old/11/epi7.pdf

Βεργίδης, Δ. (1998), «Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών», Εκπαιδευτική Κοινότητα, τχ. 45, σ. 38-41.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τομ. 6, 145 – 159.

Κόκκος, Α. (2005), Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Επιχειρώ αλληλέγγυα: Ένα ομαδο-συνεργατικό εργαστήρι γνωριμίας με την Κοινωνική Αλληλέγγυα Οικονομία.

Ανδρέας Χ. Οικονόμου[1], Αθανάσιος Κ. Δεβετζίδης[2]

[1] Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΣΠΑΙΤΕ (Θεσσαλονίκη), anoiko@gmail.com
[2] Θεολόγος, M.Th., Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Μεταπτυχιακός Δια Βίου Μάθησης Πα.Μακ., nasos_tertius@windowslive.com

Περίληψη

Σκοπός του εργαστηρίου είναι η ενημέρωση των συμμετεχόντων για τις νέες δυνατότητες που αναδύονται στην Ελλάδα της πολύπλευρης κρίσης, μέσα από τους θεσμούς και τις εφαρμογές της Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας. Επιμέρους στόχοι του εργαστηρίου είναι να απαντήσει με τη χρήση της επίλυσης προβλήματος, σύντομης εμπλουτισμένης εισήγησης, παιχνιδιού ρόλων, εργασίας σε ομάδες, συζήτησης και διαλόγου μεταξύ των συμμετεχόντων στα ερωτήματα: «Σε τι συνίσταται η Κοινωνική Οικονομία - Επιχειρηματικότητα;», «Ποιες είναι οι ψυχοκοινωνικές προϋποθέσεις συμμετοχής των πολιτών σε συνεργατικά-συνεταιριστικά σχήματα;», «Ποιες οι απαραίτητες δεσμεύσεις και ποια τα οφέλη από τη συμμετοχή στο κοινωνικό επιχειρείν;». Μέσα από το συγκεκριμένο ομαδοσυνεργατικό εργαστήριο, οι συμμετέχοντες θα ανακαλύψουν τις δυνατότητες που υπάρχουν σήμερα στην Ελλάδα για Συνεργατισμό, Δημοκρατία και Αλληλεγγύη στην πράξη, ώστε αφενός να ενημερωθούν βιωματικά για το θέμα και αφετέρου να καταστούν ικανοί να μεταδώσουν το μήνυμα ότι ένας διαφορετικός τρόπος παραγωγής και δράσης είναι εφικτός, για μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς.

Λέξεις κλειδιά: Problem-Oriented Learning, Ομαδοσυνεργατική, Κοινωνικό επιχειρείν

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και στελέχη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υλοποιούν προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, αλλά και σε στελέχη από το χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς αμφότερες αυτές οι ομάδες-στόχοι χρήζουν ενημέρωσης για τους θεσμούς και τις εφαρμογές της Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας. Το εργαστήριο αυτό έχει ήδη εφαρμοστεί -επιτυχώς- σε ειδικό ακροατήριο στο πλαίσιο προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών.

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Το εργαστήριο απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε στελέχη από την εκπαίδευση ενηλίκων αλλά και γενικότερα σε ενδιαφερόμενους ενήλικες ανεξαρτήτως φύλου, επιπέδου εκπαίδευσης και εργασιακής κατάστασης, με μεγάλο ηλικιακό εύρος (18 έως 65 ετών). Σκοπός του εργαστηρίου είναι η γνωριμία των συμμετεχόντων με το ιδιαίτερο πεδίο της Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας, ως διέξοδος από την ανεργία αλλά και την κοινωνική αλλαγή, με τη χρήση μεικτών μεθόδων μάθησης. Συγκεκριμένα, αξιοποιούνται οι μέθοδοι της problem-based learning (μάθηση μέσω της επίλυσης προβλήματος) και ειδικότερα η στρατηγική Creative Problem Solving (CPS), σε συνδυασμό με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Οι τεχνικές που θα ακολουθηθούν περιλαμβάνουν μια σύντομη εισαγωγική εμπλουτισμένη εισήγηση με την προβολή video (με την σχηματική αναπαράσταση μιας κοινωνικής συνεταιριστικής επιχείρησης), μια ατομική άσκηση για την εμπέδωση των βασικών εννοιών, χωρισμός σε ομάδες, παρουσίαση των ομάδων σε ολομέλεια για την δημιουργία συζήτησης. Βασικό στοιχείο του εργαστηρίου μας είναι η απόδοση στους συμμετέχοντες μιας νέας επαγγελματικής ιδιότητας, κατά βάση εκτός αγοράς εργασίας, όπου θα κληθούν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της ανεργίας.

Στοιχεία καινοτομίας

Ως στοιχείο καινοτομίας θεωρούμε το γεγονός ότι προβαίνουμε σε μια παραλλαγή της τεχνικής "επίλυση προβλήματος". Σύμφωνα με τη θεωρία, το "πρόβλημα" προκύπτει από τους συμμετέχοντες και δεν τίθεται από τον εκπαιδευτή. Ωστόσο, στην περίπτωση του προτεινόμενου ομαδοσυνεργατικού εργαστηρίου «+Εργάζομαι: επιχειρώ αλληλέγγυα» για την Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία το πρόβλημα δεν τίθεται ούτε από τον εκπαιδευόμενο, ούτε από τον εκπαιδευτή, αλλά καλούνται οι συμμετέχοντες να αναλάβουν (τυχαία) μια νέα επαγγελματική ιδιότητα. Όπως θα εξηγήσουμε και στη συνέχεια, μέσα από τον νέο ρόλο τους καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η αναγνώριση συναισθημάτων, η αποδοχή του τυχαίου στη διαχείριση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, η εύρεση στοιχείων ενδυνάμωσης στην καθημερινή ζωή και η ανάπτυξη της κοινωνικότητας εν γένει.

Στοιχεία πρωτοτυπίας

Το προτεινόμενο εργαστήριο φιλοδοξεί να καταστεί μια τεκμηριωμένη μαθησιακή δραστηριότητα για ενήλικες στην Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία, καθώς ο τομέας του Συνεργατισμού στη χώρα μας έχει εγκαθιδρυθεί νομικά μόλις από το 2011, όπου υπάρχουν πολλαπλές ανάγκες και περιθώρια ανάπτυξης.

Πλεονεκτήματα (Learning by Doing)

Στα πλεονεκτήματα του εργαστηρίου συγκαταλέγουμε την εκπαιδευτική μεθοδολογία, η οποία χαρακτηρίζεται από την επιδίωξη της ευρετικής πορείας προς τη γνώση, τη δημιουργία ενός consensus και μιας συναντίληψης ότι τα εργασιακά προβλήματα δεν απαιτούν, ούτε προβλέπουν, μία και μοναδική λύση. Επιπλέον, η γνώση κατασκευάζεται κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, ενθαρρύνοντας την έρευνα και την αιτιολόγηση, προάγοντας τη συνεργασία ανάμεσα στους συμμετέχοντες και προϋποθέτοντας την εξωτερίκευση των απόψεων και των συναισθημάτων τους.

Διδακτικό αντικείμενο: Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία (Κ.Αλ.Ο.)

Το διδακτικό αντικείμενο του εργαστηρίου μας είναι μια εισαγωγή στην Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία, η οποία, σύμφωνα με έναν γενικά αποδεκτό ορισμό, χαρακτηρίζεται ως το πεδίο εκείνο της ανθρώπινης δραστηριότητας «*ανάμεσα στην αγορά, που δεν αναγνωρίζει παρά ιδιωτικά αγαθά, και το κράτος, που δεν αναγνωρίζει παρά δημόσια αγαθά. Στο πεδίο αυτό υπάρχουν μορφές δραστηριοτήτων και παραγωγής, οι οποίες προέρχονται από συλλογικές - ενωσικές πρωτοβουλίες ανθρώπων (κοινότητες ή ομάδες) που παράγουν κοινά αγαθά, και τις οποίες η (πολιτική) οικονομία ήταν ανίκανη μέχρι σήμερα να σκεφθεί*» (Νικολόπουλος & Καπογιάννης, 2012: 20).

Διεξαγωγή σε πραγματικές συνθήκες

Σε πραγματικές συνθήκες προτείνεται η διεξαγωγή του εργαστηρίου να υλοποιηθεί σε 3 φάσεις, σε ισάριθμες συναντήσεις μιας διδακτικής ώρας διάρκειας 45 λεπτών. Συγκεκριμένα, κατά την πρώτη φάση μπορούν να λάβουν χώρα η σύντομη εμπλουτισμένη εισήγηση, η προβολή διαφανειών και video για την παρουσίαση του θέματος, η έκθεση και η ανάλυση του προβλήματος και η χρήση του καταιγισμού ιδεών ή ακόμη και της γνωστικής σύγκρουσης για να προκληθεί ζωηρός διάλογος ανάμεσα στους συμμετέχοντες και τον εκπαιδευτή. Έτσι ο εκπαιδευτής θα είναι ακόμη περισσότερο προετοιμασμένος για την προετοιμασία των υλικών του εργαστηρίου για την επόμενη φάση, αφού θα έχει ήδη λάβει γνώση για τις υπάρχουσες εμπειρίες των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, στη δεύτερη φάση, μετά από μια σύντομη ανασκόπηση των όσων έχουν λεχθεί (σύνδεση με τα προηγούμενα), ακολουθεί ο χωρισμός σε ομάδες και η υλοποίηση της δραστηριότητας με την επιλογή των υλικών και την αποτύπωση των εργασιών κάθε ομάδας σε χαρτόνι για την παρουσίαση στην ολομέλεια. Επίσης, είναι επιθυμητή η μελέτη του υποστηρικτικού υλικού και η διατύπωση απoριών από τους συμμετέχοντες, ώστε να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για την επόμενη φάση. Κατά τη δεύτερη φάση οι συμμετέχοντες θα πρέπει να ξεκινήσουν να εργάζονται στις ομάδες τους με την αποτύπωση της εργασίας τους σε ένα χαρτόνι του μέτρου. Κατά την τελευταία τρίτη φάση, αφού δοθεί λίγος χρόνος στην αρχή για την ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες για όλα όσα τους προβλημάτισαν, τους ενθουσίασαν και τους απασχόλησαν, λαμβάνει χώρα η παρουσίαση των ομάδων στην ολομέλεια και επακολουθεί συζήτηση. Στο τέλος οι συμμετέχοντες αξιολογούν το εργαστήριο συνολικά.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Το εργαστήριο είναι μια "εισαγωγή στην κοινωνικό-οικονομική εναλλακτικότητα για την προαγωγή της αλληλέγγυας-συμμετοχικής επιχειρηματικότητας" στο πλαίσιο υλοποίησης προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Σταδιοδρομίας, Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων) ή/και ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας από ομάδες πολιτών. Το εργαστήριο αποσκοπεί στην αποσαφήνιση του εννοιολογικού πλαισίου "κοινωνικό-οικονομική εναλλακτικότητα", στη διάκριση της κοινωνικής, συνεργατικής και αλληλέγγυας οικονομίας από τις λοιπές ιδιωτικές επιχειρήσεις. Βασικός σκοπός είναι η γνωριμία με το "τρίτο οικονομικό φαινόμενο", η ευαισθητοποίηση σχετικά με τα αντίστοιχα κοινωνικά εγχειρήματα και η καλλιέργεια μιας νέας κριτικά προσανατολισμένης ανθρωπιστικής και κοινωνικής συνείδησης. Συγκεκριμένα, στους στόχους του εργαστηρίου περιλαμβάνονται τα ακόλουθα:

Σε επίπεδο γνώσεων

Οι συμμετέχοντες θα είναι σε θέση να γνωρίζουν σε τι συνίσταται η κοινωνικό-οικονομική εναλλακτικότητα και ποιες είναι οι βασικές αρχές που τη διέπουν. Συγκεκριμένα, η παροχή έγκυρης πληροφόρησης για τις δυνατότητες και εφαρμογές της Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας μέσα από τοπικά παραδείγματα για την ανάδειξη των νέων δυνατοτήτων που υπάρχουν σήμερα και μπορούν να αξιοποιηθούν από όλους όσοι ενδιαφέρονται σχετικά.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων

Οι συμμετέχοντες θα είναι ικανοί να δημιουργούν από μόνοι τους κανάλια διεπαφής με συλλογικότητες του χώρου για να αναπτύξουν (εφόσον το επιθυμούν) δικές τους πρωτοβουλίες συνεργασίας στα αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν. Συγκεκριμένα, η ικανότητα διάκρισης και αναγνώρισης των θεσμών και οργανώσεων του Τρίτου Τομέα (Αστικές Μη-Κερδοσκοπικές Εταιρίες, Κοινωνικοί Καταναλωτικοί Συνεταιρισμοί, Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις, Εθελοντικές Οργανώσεις, Εταιρική Υπευθυνότητα)

Σε επίπεδο στάσης και συμπεριφοράς

Οι συμμετέχοντες θα έχουν την ευκαιρία να αναθεωρήσουν τυχόν παρεξηγήσεις για το πεδίο και να εκτιμήσουν καλύτερα τις παρεχόμενες δυνατότητες για την επαναπρόταξη της εργασίας έναντι του κεφαλαίου, με ταυτόχρονο σεβασμό στο φυσικό

και ανθρώπινο περιβάλλον. Επιμέρους στόχοι αποτελούν η ευαισθητοποίηση σε θέματα περιβαλλοντικής και κοινωνικής ηθικής, η διερεύνηση αειφόρων στρατηγικών τοπικής κοινωνικής συνοχής και ανάπτυξης, η κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία ως τομέας της γυναικείας, της νεανικής, της εναλλακτικής επιχειρηματικότητας και ως τομέας εργασίας με σκοπό την ένταξη των ευπαθών κοινωνικών ομάδων.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Πολυδιάστατη προσέγγιση του τρίτου οικονομικού φαινομένου, αναθεώρηση και, εν τέλει, άρση τυχόν προκαταλήψεων για την Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία, παρακίνηση των συμμετεχόντων να αυτενεργήσουν στο μέλλον ως ενεργοί πολίτες, να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές στο οικογενειακό, επαγγελματικό και κοινωνικό περιβάλλον τους, συμβάλλοντας έτσι στην συγκρότηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς.

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασιστήκαμε εντάσσεται τόσο σε γνωστικές θεωρίες, όπως για παράδειγμα η ανακαλυπτική μάθηση κατά Bruner, λόγω της συμβατότητάς της με τις αρχές και μεθόδους της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ταυτόχρονα, αναφερόμαστε στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες και ειδικότερα του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (εποικοδομισμού) κατά Vygotsky, λόγω της ιδιαίτερης θεματικής που αναπτύσσουμε (Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία), οπότε είναι αναγκαίο να λάβουμε υπόψη μας τις ιδιαίτερες κοινωνικό-πολιτισμικές διαδικασίες που επισυμβαίνουν στην Ελλάδα της κρίσης, μέσω των οποίων είναι δυνατή η πρόταξη μιας εναλλακτικής πρότασης παραγωγής και δράσης. Επιπλέον, βασική προϋπόθεση αποτελεσματικής εφαρμογής του προτεινόμενου εργαστηρίου, το οποίο αξιοποιεί την "επίλυση προβλήματος" είναι η εργασία σε ομάδες. Ειδικότερα, όσον αφορά την επίλυση προβλήματος, επιλέξαμε την στρατηγική Creative Problem Solving (Johnson, 2014), η οποία είναι εγγύτερη στη γνωστή μέθοδο IDEAL (Θεοδότου, 2012). Επίσης, το εργαστήριό μας είναι ομαδοσυνεργατικό, πρόκειται για την αποκαλούμενη "μεικτή" εκπαιδευτική τεχνική (Courau, 2000), προκύπτει δηλαδή τόσο από τη μέθοδο της διερεύνησης όσο και από τη μέθοδο της επίδειξης και η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να πραγματοποιήσουν μια δραστηριότητα σε μικρές ομάδες, εξασφαλίζοντας έτσι την αναγνώριση της αξίας καθενός και τη μεγαλύτερη παραγωγικότητα της ομάδας. Με δεδομένο ότι μετερχόμαστε κοινωνικά μοντέλα διδασκαλίας, η ομαδοσυνεργατικότητα δεν εξαντλείται ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους, αλλά οι εισηγητές-εμψυχωτές του εργαστηρίου συνεργάζονται επίσης με όλες τις ομάδες (Μαυροσκούφης, 2008: 25) και διευκολύνουν τη ροή της πληροφορίας για την επίλυση του προβλήματος και την κατασκευή της νέας γνώσης. Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι ένας παράγοντας επιρροής στη διαδικασία σχηματισμού της εκπαιδευτικής ομάδας εργασίας είναι η ίδια η δομή του σχεδίου μαθήματος (Ψυχάρης, 2008: 30). Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω παρατηρήσεις, στην πρότασή μας: έχει ληφθεί μέριμνα προκειμένου να υπάρχουν οριοθετημένοι διδακτικοί στόχοι, έχει αντιστοιχηθεί η μέθοδος μας με βάση τη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, καταγράφονται οι αρχικές ιδέες των συμμετεχόντων (μέσω του καταιγισμού ιδεών που προηγείται της δραστηριότητας), ενεργοποιούνται οι συμμετέχοντες, αξιοποιούνται σύγχρονα εποπτικά μέσα και περιλαμβάνεται και διαδικασία αξιολόγησης. Ο ρόλος μας ως εκπαιδευτών είναι να διευκολύνουμε τους συμμετέχοντες, ως διαμεσολαβητές, και να τους ενθαρρύνουμε, ως εμψυχωτές, ώστε να επιτυγχάνουν την αποτελεσματική σύνθεση με διακριτικές μόνον παρεμβάσεις μας (Courau, 2000), που βασίζονται στην πραγματική εμπειρία, αλλά αξιοποιούν και τα δεδομένα της θεωρίας που παρουσιάσαμε.

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Οι διδακτικές τεχνικές που θα εφαρμοστούν είναι η εμπλουτισμένη εισήγηση με την προβολή video (3 λεπτά), η συζήτηση και ο καταιγισμός ιδεών και η ατομική άσκηση (3 λεπτά), η εργασία σε ομάδες, η μελέτη και δημιουργία τεχνήματος (6 λεπτά), η παρουσίαση στην ολομέλεια (3 λεπτά), ο διάλογος και το κλείσιμο του εργαστηρίου (3 λεπτά). Για τη λήψη ανατροφοδότησης μετά τη λήξη του εργαστηρίου και τη γενικότερη αξιολόγηση του θα ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να συγκεντρώσουν όλες τις απορίες, ενστάσεις, ενδοιασμούς και παρατηρήσεις τους κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου και να τις μοιραστούν μαζί μας στο τέλος, καθώς και με τη συμπλήρωση σχετικού εντύπου αξιολόγησης. Οι άξονες αξιολόγησης θα αφορούν το σύνολο του εργαστηρίου, ειδικότερα θα ζητηθεί να βαθμολογήσουν σε μια τετράβαθμη κλίμακα τύπου Lickert (ως εξαιρετικά, πολύ ικανοποιητικά, ικανοποιητικά και μη-ικανοποιητικά) σύμφωνα με τους παρακάτω άξονες αξιολόγησης.

Άξονες αξιολόγησης

Στους άξονες αξιολόγησης του εργαστηρίου περιλαμβάνονται η αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς του, σύμφωνα με τα κριτήρια ελέγχου ποιότητας ενός μαθησιακού περιβάλλοντος εκπαίδευσης ενηλίκων (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000: 82). Συνεπώς, θα ζητηθεί η εκτίμηση των συμμετεχόντων για την Εισαγωγή (παρουσίαση στόχων, ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος), την καταλληλότητα του περιεχομένου (εναρμόνιση με το επίπεδο των συμμετεχόντων, κατάλληλη ροή και τεκμηρίωση επιχειρημάτων και ορθή κατανομή της ύλης σε σχέση με τον χρόνο) και εάν και κατά πόσο τους βοήθησε το συγκεκριμένο εργαστήριο να προσεγγίσουν καλύτερα την κοινωνική οικονομία-επιχειρηματικότητα.

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

Αρχικά, παρέχεται στους συμμετέχοντες ενημέρωση μέσω μιας σύντομης εμπλουτισμένης εισήγησης και προβολής ενός σύντομου video για το θεματικό μας αντικείμενο (Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία - Κ.Αλ.Ο.). Στη συνέχεια, διαδραματίζεται ένας καταιγισμός ιδεών για να προσδιορίσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις αξίες που περικλείει η Κ.Αλ.Ο. Αμέσως μετά δίνεται στους συμμετέχοντες μια ατομική δραστηριότητα, η οποία για λόγους συντομίας στο εργαστήριο θα γίνει προφορικά από όλη την ομάδα, όπου θα πρέπει να αντιστοιχηθεί ένα είδος δραστηριότητας με τον τομέα της οικονομίας που υπάγεται. Η άσκηση αυτή αποσκοπεί να συμβάλλει στην αποσαφήνιση και εμπέδωση των ζητημάτων που έχουμε θίξει από την αρχή. Ακολούθως, προχωράμε στην πραγματοποίηση της δραστηριότητας και τον χωρισμό σε

ομάδες (3 ομάδες των 4 ατόμων) «+Εργάζομαι: επιχειρώ αλληλέγγυα». Για την υλοποίηση της δραστηριότητας, κάθε συμμετέχοντας θα επιλέξει στην τύχη μία κλειστή κάρτα στην οποία θα αναγράφεται η νέα επαγγελματική του ιδιότητα (εκτός αγοράς εργασίας). Καθ΄ όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας οι συμμετέχοντες θα πρέπει να "μπουν στα παπούτσια" των νέων τους εργασιακών ρόλων, (*π.χ. της απολυμένης τραπεζικού, του αδιόριστου εκπαιδευτικού ή του ανειδίκευτου εργαζόμενου)*, δηλαδή να συναισθανθούν τις προκλήσεις της ανεργίας, της απαξίωσης των προσόντων και πιθανόν της προσωπικότητας τους από τις παρούσες κοινωνικές συνθήκες, καθώς επίσης και την επαπειλούμενη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό για μερικές στιγμές. Ακολούθως, στις ομάδες τους θα συζητήσουν για τις δυνατότητες που έχουν να στήσουν τη δική τους κοινωνική – συνεργατική επιχείρηση, προς βοήθειά τους θα διατεθούν διάφορα μικροαντικείμενα. Κάθε αντικείμενο που θα διατεθεί στις ομάδες εργασίας, αντιστοιχεί σε ένα είδος παραγωγής ή υπηρεσίας που μπορεί να παρασχεθεί από μια Κοινωνική Συνεταιριστική Επιχείρηση (ΚοινΣΕπ). Έως 2 αντικείμενα για κάθε ομάδα (από σύνολο 3 ομάδων), με τυχαία επιλογή από 1 εκπρόσωπο της κάθε ομάδας. [Ενδεικτικά τα μικροαντικείμενα που θα διατεθούν είναι: Μπαστούνι – storytelling (διασύνδεση γενεών, φροντίδα τρίτης ηλικίας), Πατάτα – αγροτική παραγωγή (παραγωγικός-συλλογικός σκοπός), Φλογέρα – κοινωνική φροντίδα προσχολικής ηλικίας, Σωρός από χαρτιά – ανακύκλωση (ή δημιουργία τέχνης από 'άχρηστο' υλικό), Μπαταρίες – ενέργεια (παραγωγικός-συλλογικός σκοπός), Βαζάκι μαρμελάδας – μεταποίηση αγροτικών προϊόντων (παραγωγικός-συλλογικός σκοπός)]. Οι ομάδες, στις οποίες έχει διανεμηθεί ήδη ένα φύλλο οδηγιών και ένα φύλλο με τις δυνατότητες που έχουν για να παρουσιάσουν το δικό τους σχέδιο για τη δημιουργία της δικής τους ΚοινΣΕπ, επεξεργάζονται όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες και μέσα από την αυτενέργεια και τη συνεργασία εντός της ομάδας τους, καταγράφουν σε ένα χαρτόνι την ιδέα και τις προτάσεις τους. Οι εισηγητές - εμψυχωτές του εργαστηρίου διευκολύνουν το έργο των ομάδων, παρέχοντας διευκρινίσεις για ό,τι χρειαστεί. Μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας και της καταγραφής, ένας ή δύο το πολύ εκπρόσωποι κάθε ομάδας παρουσιάζουν σε ολομέλεια τα αποτελέσματα της ομάδας τους. Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση. Το εργαστήριο ολοκληρώνεται με την συμπλήρωση του φύλλου αξιολόγησης και ελεύθερες παρατηρήσεις από τους συμμετέχοντες για άμεση ανατροφοδότηση.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Για την άρτια εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης μέσω του προτεινόμενου εργαστηρίου είναι απαραίτητη η ύπαρξη της ακόλουθης υποδομής: ηλεκτρονικός υπολογιστής συνδεδεμένος με ηχεία για προβολή video και με προβολέα διαφανειών και Πίνακας Παρουσιάσεων ή Ασπροπίνακας (για την καταγραφή των λέξεων από τον καταιγισμό ιδεών ή άλλων σχολίων). Επίσης, θα διανεμηθεί έντυπο υλικό στον/στην κάθε ένα/μία συμμετέχοντα/συμμετέχουσα ως εξής: μία σελίδα Α4 που θα περιλαμβάνει Ατομική Άσκηση εξοικείωσης, μία σελίδα Α4 με πληροφορίες σχετικές με τον σκοπό του εργαστηρίου, οι οποίες θα είναι και πολύ βοηθητικό για την δραστηριότητα που θα ακολουθήσει της εμπλουτισμένης εισήγησης και του καταιγισμού ιδεών, τρία χαρτόνια του μέτρου για την παρουσίαση κάθε ομάδας, μία σελίδα Α4 ως φύλλο αξιολόγησης, μαρκαδόροι διαφόρων χρωμάτων, ένα χαρτάκι (μεγέθους carte visite) που θα περιλαμβάνει τη νέα επαγγελματική ιδιότητα των συμμετεχόντων, διάφορα μικρο-αντικείμενα ως συμβολικές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας κατανεμημένα στους τρεις τύπους κοινωνικών συνεταιριστικών επιχειρήσεων: Ένταξη, Κοινωνική Φροντίδα και Παραγωγικός και Συλλογικός Σκοπός. Ενδεικτικά, τέτοια μικροαντικείμενα που θα διατεθούν είναι: ένα μπαστούνι που αντιστοιχεί στο story-telling και υποδηλώνει τη διασύνδεση γενεών και τη φροντίδα της τρίτης ηλικίας, μία πατάτα που αντιστοιχεί στην αγροτική παραγωγή, μία φλογέρα που αντιστοιχεί στην κοινωνική φροντίδα προσχολικής ηλικίας, ένας σωρός από χαρτιά που αντιπροσωπεύει τις δραστηριότητες ανακύκλωσης ή δημιουργία τέχνης από 'άχρηστο' υλικό, μπαταρίες τύπου ΑΑ που αντιπροσωπεύουν την ενέργεια και τις δραστηριότητες παραγωγικού και συλλογικού σκοπού, ένα βαζάκι μαρμελάδας που αντιστοιχούν στη μεταποίηση αγροτικών προϊόντων.

Β7. Έρευνα

Το προτεινόμενο εργαστήριο (τόσο σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας και εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, όσο και σε επίπεδο θεματικής) εφαρμόστηκε με επιτυχία στο πλαίσιο μεταπτυχιακού μαθήματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών σε ελληνικό ΑΕΙ. Κατόπιν των παρατηρήσεων και της γενικότερης ανατροφοδότησης που παρασχέθηκε από τους συμμετέχοντες, προβήκαμε σε τροποποιήσεις -κυρίως σε ότι αφορά τις εισαγωγικές παρατηρήσεις- για τη βελτίωσή του. Με δεδομένο, μάλιστα, ότι αντίστοιχα εργαστήρια εφαρμόζονται σε μορφές μη-τυπικής και κυρίως άτυπης εκπαίδευσης, δεν είναι συγκρίσιμα τα αποτελέσματα των στοιχείων της αξιολόγησης που έχουμε στη διάθεση μας. Η επεξεργασία στην οποία υποβάλλαμε το προτεινόμενο εργαστήριο προέκυψε από τις παρατηρήσεις (σε τυποποιημένο φύλλο αξιολόγησης που χρησιμοποιείται από τον διδάσκοντα καθηγητή) και από τα σχόλια των συμμετεχόντων σε αυτό. Συγκεκριμένα από τη διαλογή των παρατηρήσεων στα φύλλα αξιολόγησης προέκυψαν τα ακόλουθα: σε κλίμακα τύπου Lickert (Α=εξαιρετικά, Β=πολύ ικανοποιητικά, Γ= ικανοποιητικά και Δ=μη-ικανοποιητικά) 7 στους 10 συμμετέχοντες έδωσαν την υψηλότερη βαθμολογία για τη μεθόδευση της εισαγωγής, 2 στους 10 πολύ ικανοποιητική και 1 στους 10 χρειάστηκε περισσότερη επεξήγηση. Στο πεδίο της καταλληλότητας περιεχομένου 7 στους 10 χαρακτήρισαν πολύ ικανοποιητική την υλοποίηση (το πρόβλημα εντοπίστηκε στη σχέση ύλης-χρόνου και στην εναρμόνιση με το επίπεδο των συμμετεχόντων), ενώ 3 στους 10 έδωσαν την υψηλότερη βαθμολογία. Ομοίως, την υψηλότερη βαθμολογία απέσπασαν τα ερωτήματα σχετικά με τη χρήση της γλώσσας του σώματος, η σχέση με τους εκπαιδευόμενους και η χρήση των εποπτικών μέσων. Τέλος, 8 στους 10 συμμετέχοντες έδωσαν την υψηλότερη βαθμολογία για τον τρόπο ολοκλήρωσης του εργαστηρίου και 2 στους 10 δήλωσαν την ανάγκη υπενθύμισης των στόχων και των βασικών σημείων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Με βάση τα παραπάνω, αλλά και από το σύνολο των στοιχείων που προκύπτουν από την επεξεργασία της αξιολόγησης των μεταπτυχιακών φοιτητών προέκυψε μεγάλο ενδιαφέρον από τους συμμετέχοντες, ικανοποίηση για τις δραστηριότητες που επιλέχθηκαν, αλλά και την προετοιμασία του εργαστηρίου. Έχοντας λάβει υπόψη τις παρατηρήσεις αυτές, έχουμε προσαρμόσει το προτεινόμενο εργαστήριο, ώστε να είναι όσο το δυνατόν αποδοτικότερο, προς όφελος των συμμετεχόντων, αλλά και για τον σκοπό για τον οποίο εισηγούμαστε, την ευαισθητοποίηση εκπαιδευτών, εκπαιδευτικών, αλλά και κάθε πολίτη, στην κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία.

Β8. Βιβλιογραφικές Αναφορές και βοηθήματα

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης.* Αθήνα: Καστανιώτη.

Borich G. D. (2004). *Effective Teaching Methods.* New Jersey: Pearson Education Ltd.

Courau, S. (2000). *Τα βασικά "εργαλεία" του εκπαιδευτή ενηλίκων.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Haigh, A. (2008). *Η τέχνη της διδασκαλίας - μεγάλες ιδέες, απλοί κανόνες.* Αθήνα: Πατάκη.

Hahnel R. (2013). *Συμμετοχική Οικονομία - από την κοινωνία, για την κοινωνία.* Αθήνα: Εξάρχεια.

Johnson, A. (2014). *Education Psychology: Theories of Learning and Human Development.* El Cajon: National Science Press.

Θεοδότου, Ε. (2012). Ικανότητες λύσεις προβλημάτων, κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου IDEAL στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Τα Εκπαιδευτικά, 101-102,* 52-60.

Λιερός, Γ. (2012). *Υπαρκτός Καινούργιος Κόσμος – Κοινωνική/Αλληλέγγυα και Συνεργατική* Οικονομία. Αθήνα: Εκδόσεις των Συναδέλφων.

Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Διδακτική μεθοδολογία και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης - εισαγωγή και αναλυτικός βιβλιογραφικός οδηγός.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Νικολόπουλος, Τ. & Καπογιάννης, Δ. (2012). *Εισαγωγή στην Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία - το μετέωρο βήμα μιας δυνατότητας.* Αθήνα: Εκδόσεις των Συναδέλφων.

Τσομπάνογλου, Γ. (2008), "Ενισχύοντας τις βιώσιμες κοινότητες" στο *Η ανάδυση της Κοινωνικής Οικονομίας - ο δρόμος της βιώσιμης απασχόλησης σε μια Ευρώπη ενεργών πολιτών,* Αθήνα: Παπαζήση.

Χατζηδήμου, Δ. (1997). *Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ψυχάρη, Σ. (2008). *Γενική Διδακτική και Αρχές Παιδαγωγικής.* Αθήνα: Κ.Ε.Κ. Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η καινοτομία στην επιχειρηματικότητα μέσα από συμμετοχικές τεχνικές εκπαίδευσης

Καρολίνα Ιακωβίδου

Σύμβουλος Επιχειρήσεων, Λογιστικές και Χρηματοοικονομικές υπηρεσίες, Καθηγήτρια Καινοτομίας – Επιχειρηματικότητας και Διοίκησης Επιχειρήσεων στα ΚΔΒΜ, iakovid@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή, αναφέρεται σε ένα σχέδιο διδασκαλίας συμμετοχικών τεχνικών εκπαίδευσης, το όποιο έχει διάρκεια 3 διδακτικές ώρες και αποτελεί μέρος του προγράμματος Καινοτομία – Επιχειρηματικότητα – Διοίκηση Επιχειρήσεων, των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης.

Η διδασκαλία αυτή, δημιουργήθηκε προκειμένου να καλύψει κάποιους από τους βασικούς στόχους του προγράμματος, όπως ο ορισμός της καινοτομίας και ο ρόλος της στην επιχειρηματικότητα. Στην ουσία όμως, αυτό το σχέδιο διδασκαλίας, σχεδιάστηκε έτσι, ώστε να μπορεί να μεταδώσει κάποιες εξειδικευμένες γνώσεις της οικονομικής επιστήμης, που σχετίζονται με την επιχειρηματικότητα, σε όλο τον πληθυσμό, ανεξαρτήτου ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου.

Στην εργασία αυτή, γίνεται αναλυτική αναφορά στις τεχνικές εκπαίδευσης που χρησιμοποιήθηκαν, στα κριτήρια επιλογής τους και στον τρόπο που συνδυάστηκαν μεταξύ τους. Φυσικά αναφέρονται οι στόχοι, περιγράφεται η πορεία της διδασκαλίας και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν.

Το σχέδιο αυτό, που εφαρμόστηκε στην τάξη, αξιολογήθηκε τόσο από τους εκπαιδευόμενους των ΚΔΒΜ όσο και από το διδάσκοντα.

Λέξεις κλειδιά: Συμμετοχικές τεχνικές εκπαίδευσης, Καινοτομία, Επιχειρηματικότητα.

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Το αντικείμενο της συγκεκριμένης διδασκαλίας, σχετίζεται άμεσα με το αντικείμενο της οικονομικής επιστήμης. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται στην έννοια της καινοτομίας στα πλαίσια της επιχειρηματικής δραστηριότητας, όπου ως καινοτομία ορίζεται η εφαρμογή μιας νέας ιδέας σε προϊόν, το οποίο διατίθεται στην αγορά.

Η καινοτομία, για την κοινή γνώμη, είναι σχεδόν πάντα συνώνυμο με την τεχνολογία, χωρίς αυτό να ισχύει απόλυτα. Αν και σε γενικές γραμμές, η τεχνολογία, παίζει σημαντικό ρόλο, διότι μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη μετατροπή μιας νέας ιδέας σε καινοτόμο προϊόν, η καινοτομία δεν αναφέρεται πάντα σε κάποιο τεχνολογικό επίτευγμα. Η καινοτομία μπορεί να αφορά απλά, μόνο τον συνδυασμό προϊόντων ή την βελτίωση υπηρεσιών και διαδικασιών που ήδη υπάρχουν. Έξαλλου, η ύπαρξη, ενός νέου τεχνολογικού επιτεύγματος από μόνη της, χωρίς την εφαρμογή, δεν αποτελεί καινοτομία. Η καινοτομία εμπεριέχει πάντοτε την έννοια της εφαρμογής και αποτελεί μια ολοκληρωμένη διαδικασία, που περιλαμβάνει τη γέννηση της ιδέας, την αξιολόγηση, την εφαρμογή και τη διαχείριση της. Η δημιουργία νέων προϊόντων, παίζει σημαντικό ρόλο στον επιχειρηματικό κλάδο, διότι, για πολλούς καθορίζει τη διάρκεια ζωής του επιχειρηματικού κύκλου και συμβάλει στην αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης.

Έτσι λοιπόν, το σχέδιο αυτό, δημιουργήθηκε αποκλειστικά, με σκοπό να προάγει τη διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων με απλό και κατανοητό τρόπο, μέσα από συμμετοχικές τεχνικές εκπαίδευσης, ακόμη και σε ομάδες του πληθυσμού που δεν έχουν άμεση σχέση με αυτό το αντικείμενο. Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας, ξεφεύγει αρκετά από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας των οικονομικών επιστημών, που μέχρι στιγμής βασίζεται κυρίως σε εισηγήσεις και αναλύσεις θεωριών.

Η διδασκαλία, αποτελεί μέρος του προγράμματος Καινοτομία – Επιχειρηματικότητα – Διοίκηση Επιχειρήσεων και υπάγεται στο πεδίο των οικονομικών επιστημών. Τέλος η διδασκαλία λαμβάνει χώρα στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης και έχει διάρκεια 3 ώρες, οι οποίες θα γίνουν με δυο 10 λεπτά διαλλείματα στο ενδιάμεσο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευόμενοι που συμμετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα, του Κέντρου Δια Βίου Μάθησης, είναι 12 ενήλικες, που προέρχονται από όλα τα κοινωνικά, μορφωτικά και οικονομικά στρώματα, ενώ οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 20 έως 60 χρονών.

Παρακάτω ακολουθούν οι 3 υποενότητες που ορίστηκαν για τη διδασκαλία αυτή. Σε κάθε υποενότητα αναφέρονται οι βασικές έννοιες που τη χαρακτηρίζουν. Στο τέλος παρατίθεται ο συνοπτικός πινάκας του σχεδίου διδασκαλίας.

- <u>Ορισμός - Ανάλυση της έννοιας Καινοτόμος ιδέα</u>

  Τι είναι Καινοτομία

  Τεχνολογία και καινοτομία
- <u>Καινοτομία και Επιχειρηματικότητα</u>

  Στάδια καινοτόμου ιδέας

  Κύκλος επιχειρηματικότητας

- Καινοτομία και διαφορετικότητα

Καινοτομία και Μορφές Αγοράς
Καινοτομία και έξοδος από την κρίση

ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΣ ΙΔΕΑ ΘΕΜΑΤΑ ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΘΕΜΑΤΟΣ (Σε λεπτά)	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΙΚΕΣ	ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
Τι είναι καινοτομία	20	Καταιγισμός ιδεών	Πίνακας
Τεχνολογία και Καινοτομία	30	Μελέτη περίπτωσης	Έντυπο υλικό
ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ 10 ΛΕΠΤΩΝ			
Στάδια Καινοτόμου Ιδέας	15	Χαρτογράφηση εννοιών	Πίνακας και χαρτόνια
Κύκλος Επιχειρηματικότητας	15	Συζήτηση	Πίνακας
Μορφές αγοράς	20	Εισήγηση	Πίνακας
ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ 10 ΛΕΠΤΩΝ			
Έξοδος από την κρίση	30	Ιστοριογραμμή	-
ΚΟΥΙΖ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	10		
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	10		

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Σκοπός της διδασκαλίας, είναι οι εκπαιδευόμενοι να έρθουν πιο κοντά με το αντικείμενο της καινοτόμου ιδέας, μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του σχεδίου διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της διδασκαλίας διαμορφώνονται παρακάτω σε 3 επίπεδα.

Σε επίπεδο γνώσεων, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να έχουν κατανοήσει και να ορίζουν τί είναι καινοτομία και τι καινοτόμος ιδέα,. Ακόμη θα πρέπει να αναγνωρίζουν την καινοτόμο ιδέα και να την διαχωρίζουν από την εφεύρεση, να μπορούν να περιγράφουν τα στάδια δημιουργίας των καινοτόμων ιδεών και πως συσχετίζονται οι καινοτόμες ιδέες στις μορφές αγοράς.

Σε επίπεδο ικανοτήτων, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να είναι σε θέση να εξηγούν, να περιγράφουν, να αξιολογούν και να επαληθεύουν περιπτώσεις καινοτομίας, όπως αυτές χρησιμοποιήθηκαν στην αγορά. Επίσης στόχος είναι η ικανότητά τους να πραγματοποιούν δράσεις σε όλα τα στάδια της καινοτόμου ιδέας, να διαχειρίζονται σωστά μια καινοτόμο ιδέα και να μπορούν να την εφαρμόζουν στην σωστή φάση του επιχειρηματικού κύκλου.

Σε επίπεδο στάσεων, θα πρέπει οι εκπαιδευόμενοι να αντιλαμβάνονται την καινοτόμα επιχειρηματική ιδέα, να μπορούν να την εκτιμήσουν κατάλληλα, έτσι ώστε να αισθάνονται πιο κοντά στην προοπτική να κινητοποιηθούν και να προβούν σε κάποιο επιχειρηματικό εγχείρημα στο μέλλον. Ακόμη, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να ξεκαθαρίσουν στο μυαλό τους το τι ακριβώς είναι η καινοτόμος ιδέα που οδηγεί σε δημιουργική και ανταγωνιστική μορφή επιχειρηματικότητας, απομυθοποιώντας και απομακρύνοντας από τη σκέψη τους τυχόν λανθασμένες αντιλήψεις.

Ακόμη θα μπορούσε να υποστηρίξει κάνεις, ότι μέσα από τις συμμετοχικές τεχνικές στην εκπαίδευση, ενισχύεται και η κοινωνικότητα των εκπαιδευομένων, διότι καλούνται να διαμορφώσουν άποψη, την οποία θα πρέπει να τη συζητήσουν πολιτισμένα και να τη μοιραστούν στην τάξη με τους συμμαθητές τους, σεβόμενοι ο ένας την άποψη του άλλου.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Μετά την υλοποίηση της διδασκαλίας, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να είναι σε θέση να εξηγούν και να περιγράφουν τι είναι καινοτομία και πως αυτή σχετίζεται με την επιχειρηματικότητα και την τεχνολογία. Θα πρέπει να μπορούν να περιγράψουν αναλυτικά τα στάδια που ακολουθεί η καινοτομία από την δημιουργία της μέχρι την εφαρμογή της και το πως αυτή σχετίζεται με τον κύκλο επιχειρηματικότητας και τις διάφορες μορφές αγοράς.

Οι εκπαιδευόμενοι επίσης, θα πρέπει είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα όποια πλεονεκτήματα μπορεί να προσδώσει μια καινοτομία ώστε να συμβάλει στην αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης και κατά ποσό μπορεί να δημιουργήσει σε μια αγορά συνθήκες μονοπωλίου. Τέλος θα πρέπει να είναι σε θέση να περιγράψουν, να αναγνωρίζουν και να αντιλαμβάνονται την καινοτομία στην καθημερινότητα τους, και γιατί όχι, στο μέλλον να δημιουργήσουν, να αξιολογήσουν και να εκμεταλλευτούν κατάλληλα επιχειρηματικές ιδέες και ευκαιρίες.

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Το σχέδιο διδασκαλίας αυτό, βασίζεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό, στη χρήση των συμμετοχικών τεχνικών, οι οποίες έχουν πολύ λίγα κοινά γνωρίσματα με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Η χρήση των συμμετοχικών τεχνικών υποστηρίζεται

από τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, οι οποίες δίνουν έμφαση στην ενεργή και εποικοδομητική μάθηση. Οι θεωρίες αυτές είναι οι γνωστικές εποικοδομητικές θεωρίες, οι θεωρίες κοινωνικής μάθησης και οι ανθρωπιστικές θεωρίες.

Στις γνωστικές εποικοδομητικές θεωρίες σημαντικό ρόλο παίζει η αξιοποίηση των γνώσεων που ήδη υπάρχουν για την κατανόηση και τη κατάκτηση της νέας γνώσης. Στις θεωρίες κοινωνικής μάθησης θεωρείται σημαντική η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του, ενώ στις ανθρωπιστικές θεωρίες σημασία έχει η ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση μέσα στην τάξη.

Σε γενικές γραμμές, και στις τρεις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις, υπάρχει μια κοινή συνισταμένη η οποία ονομάζεται ενεργητική μάθηση και την χαρακτηρίζουν η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών στην ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση αποτελεσμάτων, η συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες συζήτησης και προσωπικής έκφρασης, ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις αξίες και στις εμπειρίες τους. Με λίγα λόγια, οι μαθητές μέσα σε ένα φιλικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, συμμετέχουν ενεργά και οικοδομούν σταδιακά τις γνώσεις τους, αξιοποιώντας τις εμπειρίες που ήδη έχουν.

Στην συγκεκριμένη περίπτωση, αυτού του σχεδίου διδασκαλίας για τα Κέντρα δια Βίου Μάθησης, η επιλογή των τεχνικών αυτών κρίθηκε αναγκαία. Οι συμμετοχικές τεχνικές επιλέχθηκαν προκειμένου να εξασφαλιστεί η ενεργή συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διεργασία, δεδομένου ότι για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης, το ενδιαφέρον για το μάθημα, δύσκολα διατηρείται ζωντανό.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί, ότι το σχέδιο αυτό, βασίζεται σε μικρότερο βαθμό στις συμπεριφοριστικές θεωρίες, όπου η γνώση μεταδίδεται αποκλειστικά από τον δάσκαλο, όπως συμβαίνει με την τεχνική της εισήγησης.

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Για την επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού και των τεχνικών εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκαν ενέργειες, όπως είναι η μελέτη εγχειριδίων καινοτομίας και συγγραμμάτων συμμετοχικών τεχνικών στην εκπαίδευση. Οι τεχνικές και το υλικό διδασκαλίας, είναι δυο παράγοντες που λειτούργησαν συμπληρωματικά ο ένας με τον άλλο, ώστε να καθοριστεί η τελική μορφή του μαθήματος.

Οι τεχνικές εκπαίδευσης, επιλέχτηκαν βάση κριτηρίων, όπως ο σκοπός και το αντικείμενο διδασκαλίας, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, τις ικανότητες του εκπαιδευτικού, το μαθησιακό κλίμα και των περιορισμένων διαθέσιμων οικονομικών πόρων. Για την διδασκαλία της θεματικής ενότητας Καινοτόμος Ιδέα επιλέχθηκαν οι ακόλουθες 6 συμμετοχικές τεχνικές που είναι 1) ο Καταιγισμός ιδεών, 2) η Μελέτη περίπτωσης, 3) η Χαρτογράφηση ιδεών, 4) η Συζήτηση 5) η Εισήγηση και 6) η Ιστοριογραμμή. Βασικότερο όλων είναι κάθε τεχνική, να βοηθήσει αποτελεσματικά στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων μέσα στο χρονικό περιθώριο των 3 ωρών.

Πιο συγκεκριμένα και αναλυτικά τα κριτήρια επιλογής για την κάθε μία τεχνική εκπαίδευσης αποτέλεσαν τα εξής :

Ο καταιγισμός ιδεών επιλέχθηκε διότι προάγει την ελεύθερη και αυθόρμητη συμμετοχή όλων των εκπαιδευόμενων χωρίς να παίζει ρόλο εάν γνωρίζουν το θέμα.

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευόμενοι προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές και ηλικιακές ομάδες, με διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο, η συγκεκριμένη τεχνική επιλέχθηκε διότι δίνει σε όλους τη δυνατότητα να εκφέρουν γνώμη. Έτσι αναπτύσσεται μεταξύ της ομάδας ένα κλίμα φιλικό, με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να νιώθουν άνεση, οικειότητα και εμπιστοσύνη. Ακόμη σημαντικό κριτήριο επιλογής αποτέλεσε το γεγονός ότι η τεχνική αυτή, είναι οικονομική και δίνει άμεσα αποτελέσματα. Η τεχνική αυτή χρησιμοποιήθηκε για τη διδασκαλία της υποενότητας τι είναι καινοτομία. και κρίθηκε ιδανική για την έναρξη της διδασκαλίας.

Η μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε διότι συνδυάζεται με τον καταιγισμό ιδεών, προκειμένου να αξιοποιηθούν οι γνώσεις που μόλις αποκτήθηκαν, ώστε να κατανοήσουν οι εκπαιδευόμενοι, τη σχέση μεταξύ καινοτομίας και τεχνολογίας. Η τεχνική αυτή, ενισχύει την κριτική σκέψη και συνδέει αυτόματα τη θεωρεία με την πράξη μέσα από ένα πραγματικό γεγονός.

Η Χαρτογράφηση ιδεών, μπορεί κάλλιστα να χρησιμοποιηθεί σε αυτή τη φάση του μαθήματος και να συνδυαστεί με τη μελέτη περίπτωσης που προηγήθηκε, Η τεχνική αυτή, βοήθα τους εκπαιδευομένους να οργανώσουν και να αναλύσουν τις σκέψεις τους, συμβάλλοντας στην ενεργητική και αποτελεσματική μάθηση.

Η τεχνική της Συζήτησης ακολουθεί στην επομένη φάση της διδασκαλίας προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να ανταλλάξουν τις απόψεις τους στην ολομέλεια της τάξης και να καταλήξουν σε κάποιο συμπέρασμα. Η τεχνική αυτή επιλέχτηκε, διότι δίνει στον εκπαιδευτικό μια εικόνα για το πώς σκέπτονται οι εκπαιδευόμενοι και το πώς συνδέουν αυτά που γνωρίζουν με το θέμα. Επιπλέον ενισχύει την ικανότητα των μαθητών ως προς στο να παράγουν και να εκφέρουν άποψη, πράγμα που τους φέρνει πιο κοντά στην επίτευξη των στόχων, ενώ δημιουργείται ένα φιλικό και οικείο κλίμα στην τάξη. Τέλος η τεχνική της συζήτησης, συνδυάζεται άψογα με την επόμενη τεχνική που είναι η εισήγηση.

Η εισήγηση, σε αυτή τη φάση, χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να συνοψίσει τα αποτελέσματα της συζήτησης που προηγήθηκε, αλλά και να παρουσιάσει μια περίληψη όλων όσων ακούστηκαν μέχρι στιγμής. Επίσης μέσα από την εισήγηση παρέχονται διευκρινήσεις και πληροφορίες για συγκεκριμένα θέματα της οικονομικής επιστήμης που σχετίζονται με τη διδασκαλία της ενότητας αυτής.

Η Ιστοριογραμμή είναι η τεχνική που επιλέχτηκε για την τελική φάση της διδασκαλίας. Η τεχνική αυτή επιλέχτηκε διότι προάγει την ομαδική εργασία, καλλιεργεί τη φαντασία και αξιοποιεί όλα όσα διδάχτηκαν στο μάθημα. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη δημιουργία μιας σύντομης ιστορίας που αναφέρεται σε ένα καινοτόμο προϊόν που επηρέασε τη ζωή των ανθρώπων.

Η αξιολόγηση έγινε στο τέλος της διδασκαλίας μέσα από ένα μικρό κουίζ, που ετοίμασα εγώ για τους εκπαιδευόμενους, προκειμένου να φάνει εάν έγινε κατανοητό το θέμα και αν επετεύχθησαν οι στόχοι. Στο κουίζ οι εκπαιδευόμενοι, βάση όλων

όσων διδάχτηκαν στο μάθημα, θα πρέπει να αντιστοιχίσουν μεταξύ τους, 5 έννοιες με τις σωστές προτάσεις και να απαντήσουν σε 3 ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Στο τέλος έγινε και η αξιολόγηση του μαθήματος, όπου οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν γραπτά σε ερωτηματολόγιο, για το πόσο βρήκαν ευχάριστο και ενδιαφέρον το μάθημα και τον τρόπο διδασκαλίας, για το αν πιστεύουν ότι η διδασκαλία τους βοήθησε να καταλάβουν, για τυχόν δυσκολίες που συνάντησαν στην πορεία του μαθήματος και φυσικά για το αν διαπίστωσαν κενά ή πιστεύουν ότι κάτι ήθελε βελτίωση στο σχέδιο διδασκαλίας.

B5. Πορεία της διδασκαλίας

Ο τρόπος που συνδυάστηκαν μεταξύ τους οι διδακτικές τεχνικές και διαμορφώθηκε η πορεία της διδασκαλίας έχει ως εξής:

Η εκπαιδευτική τεχνική που χρησιμοποιήθηκε πρώτη, με την έναρξη της διδασκαλίας, είναι ο καταιγισμός ιδεών, όπου και ζητείται από όλους τους εκπαιδευόμενους να διατυπώσουν αυθόρμητα τις ιδέες τους για το τι πιστεύουν ότι είναι καινοτομία. Οι ιδέες ενώ διατυπώνονται προφορικά καταγράφονται στον πίνακα, κατόπιν επεξεργάζονται από την τάξη με σκοπό να δημιουργηθεί ο ορισμός της καινοτομίας. Τέλος ο εκπαιδευτής, συνοψίζει τις ιδέες, συνθέτει το αποτέλεσμα και δίνει τον ορισμό της έννοιας καινοτομία και κατ επέκταση της καινοτόμου ιδέας. Ο χρόνος που αφιερώνεται στην τεχνική αυτή δεν ξεπερνά τα 20 λεπτά.

Στο δεύτερο στάδιο της διδασκαλίας, θα πρέπει να διασαφηνιστεί η σχέση της καινοτομίας με την τεχνολογία, αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την μελέτη περίπτωσης διαφορετικών προϊόντων. Τα προϊόντα αυτά, αναφέρονται τόσο σε εφαρμογές κινητών που σχετίζονται με την τεχνολογία, όσο και σε αξεσουάρ μόδας, όπως τα γυαλιά ηλίου σκύλων που δεν σχετίζονται με την τεχνολογία. Οι περιπτώσεις καταγεγραμμένες σε σύντομα κείμενα μοιράζονται στους μαθητές σε έντυπη μορφή, οι μαθητές χωρισμένοι σε 3 ομάδες των 4 ατόμων, διαβάζουν τα κείμενα και καλούνται να απαντήσουν με βάση της γνώσεις τους από την προηγούμενη ενότητα, στο ερώτημα ποιο από τα δυο προϊόντα είναι καινοτόμο. Γίνεται μια σύντομη συζήτηση και συνθέτονται αποτελέσματα. Η όλη διαδικασία διαρκεί 30 λεπτά.

Αφού οι εκπαιδευόμενοι έχουν κατανοήσει την έννοια της καινοτομίας και πως συνδέεται με την τεχνολογία, ήρθε η ώρα να ασχοληθούν με τα σταδία από τα οποία διέρχεται μια ιδέα, πριν καταλήξει στην αγορά. Οι εκπαιδευόμενοι έχοντας στο μυαλό τους τις περιπτώσεις των προϊόντων που προηγήθηκαν, καλούνται να δημιουργήσουν ένα χάρτη εννοιών που θα περιλαμβάνει όλα τα βήματα που ακόλουθη μια καινοτόμος ιδέα από τη γέννηση και την αξιολόγηση, μέχρι την εφαρμογή και τη διαχείριση της. Αρχικά δίνεται ένα προσχέδιο στον πινάκα και μετά οι εκπαιδευόμενοι σε 3 ομάδες, δημιουργούν τα δικά τους σχεδιαγράμματα αναφέροντας έννοιες και συνδέσεις για κάθε σημείο. Η τεχνική αυτή έχει διάρκεια το πολύ 15 λεπτά.

Στην επομένη φάση της διδασκαλίας, θα γίνει προσπάθεια να δοθεί μια απάντηση στο ερώτημα, πότε και σε ποια φάση του επιχειρηματικού κύκλου εισάγεται η καινοτομία. Αν και μπορούν να δοθούν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές στο θέμα αυτό, η σωστή απάντηση, σε ένα τέτοιο ερώτημα δεν είναι πότε μια. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι οι απαντήσεις είναι τόσες όσες και οι σχολές οικονομικής θεωρίας που υπάρχουν. Παρόλα αυτά, μέσα από την συζήτηση οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους, και να παράγουν άποψη. Η διαδικασία διαρκεί 15 λεπτά.

Μετά τη συζήτηση, ακόλουθη η εισήγηση. Με την εισήγηση σε αυτή τη φάση, δίνονται οι κατευθυντήριες γραμμές για το παραπάνω ερώτημα, συνοψίζονται τα αποτελέσματα της συζήτησης και όλα όσα έχουν ειπωθεί μέχρι τώρα. Ακόμη, αναφέρονται στην τάξη σημαντικά στοιχειά για τη λειτουργιά και τις μορφές των αγορών που είναι απαραίτητα για την επόμενη φάση. Η διαδικασία της εισήγησης διαρκεί 20 λεπτά.

Μια τροποποίηση, πολύ σημαντική για τη διδασκαλία, είναι ο εμπλουτισμός της διδακτικής τεχνικής της εισήγησης με ερωτήσεις ή άλλους τρόπους. Η τροποποίηση αυτή είναι απαραίτητη ειδικά αν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια της εισήγησης, δώσουν την αίσθηση ότι δεν παρακολουθούν. Για τον λόγο αυτό, υπάρχει πάντοτε σε ετοιμότητα, μια σειρά από ερωτήσεις, παρεμβάσεις ή αναφορές, πάντα σχετικές με το θέμα, ώστε να ενεργοποιηθεί ξανά το ενδιαφέρον των μαθητών.

Στην τελική φάση της διδασκαλίας ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να δημιουργήσουν μια σύντομη ιστορία που να αναφέρεται σε κάποια καινοτόμα για την εποχή της ιδέα, της οποίας η εφαρμογή άλλαξε την καθημερινότητα των ανθρώπων και επέδρασε σημαντικά στην ροη της ιστορίας. Οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε 3 ομάδες και πρέπει να δημιουργήσουν 3 σύντομες ιστορίες, με θέμα «την έξοδο από την κρίση». Οι ιστορίες πρέπει να αναφέρουν οπωσδήποτε τόπο, χρόνο, πρόσωπα και γεγονότα, τα οποία πρέπει να συνδέονται λογικά μεταξύ τους. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εμπλουτίσουν τις ιστορίες με όσο περισσότερα στοιχεία θέλουν αρκεί να υπάρχει μια αλληλουχία γεγονότων. Στο τέλος κάθε ομάδα παρουσιάζει προφορικά στην τάξη στην δική της ιστορία. Ο συνολικός χρόνος που διαρκεί η όλη δραστηριότητα, είναι περίπου 30 λεπτά.

Αξίζει να αναφερθεί ότι στην εξέλιξη της διδασκαλίας αυτής της 3ωρης ενότητας, δεν σημειώθηκαν προβλήματα ικανά να δυσκολέψουν και να επηρεάσουν αρνητικά την πορεία του μαθήματος, παρότι υπήρχε μεγάλη ανομοιομορφία στη σύσταση της ομάδας. Κάποιοι από τους εκπαιδευόμενους είχαν άμεση σχέση με το θέμα και έδειχναν να έχουν περισσότερες απαιτήσεις, ενώ οι υπόλοιποι δεν είχαν καμιά επαφή με το αντικείμενο και έδειχναν ότι δεν αισθάνονται άνετα στο μάθημα. Επίσης κάποιοι από τους εκπαιδευόμενους ήταν ιδιαίτερα διστακτικοί στο να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα. Αυτοί ήταν και οι βασικοί λόγοι που δόθηκε μεγάλη σημασία στη δημιουργία φιλικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη και μεγάλη προσοχή στην επιλογή των δραστηριοτήτων. Έτσι επιλέγηκαν και εφαρμόστηκαν οι συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας, οι οποίες όχι μόνο βοήθησαν σημαντικά στη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων, αλλά συνέβαλλαν καταλυτικά σε θετικά αποτελέσματα, ώστε οι πιο «δυνατοί» να συγκροτήσουν καλύτερα τη σκέψη τους, ενώ οι πιο «αδύνατοι» να εμπεδώσουν πιο εύκολα το νόημα. Όλη η διαδικασία είχε ως αποτέλεσμα στο τέλος όλοι να μείνουν ευχαριστημένοι.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Το μέσο που χρησιμοποιήθηκε καθ όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, είναι ο πίνακας κιμωλίας ή πίνακας μαρκαδόρου. Η επιφάνεια του είναι συνήθως αρκετά μεγάλη, δίνει τη δυνατότητα για άμεση παρουσίαση μηνυμάτων και συμβάλει καταλυτικά στη σύνθεση των απόψεων των εκπαιδευόμενων. Στον πίνακα μπορούν εύκολα να αποτυπωθούν και να προβληθούν όλες οι λέξεις κλειδιά της κάθε ενότητας και με αυτό τον τρόπο υπάρχει μια συνεχής οπτική επαφή των εκπαιδευόμενων με το αντικείμενο, συμβάλλοντας στην εύκολη και αποτελεσματική μάθηση.

Στον πινάκα αναγράφτηκαν όλες οι απόψεις και οι γνώμες των εκπαιδευομένων στον καταυγασμό ιδεών, απεικονίστηκε το προσχέδιο της χαρτογράφησης εννοιών και σημειώθηκαν όλες οι σημαντικές απόψεις και έννοιες που ακούστηκαν κατά τη διάρκεια της συζήτησης και της εισήγησης. Ακόμη, εκτός από τον πίνακα, χρησιμοποιήθηκε έντυπο υλικό, προκειμένου να εφαρμοστεί η τεχνική μελέτη περίπτωσης και χαρτόνια με μαρκαδόρους προκειμένου να σχεδιάσει η κάθε ομάδα τον χάρτη εννοιών της.

Κατά τη διάρκεια της παραπάνω διδασκαλίας, αξίζει να σημειωθεί, ότι δεν πραγματοποιήθηκαν προβολές με τη χρήση του power point. Αυτό συνέβη, όχι από έλλειψη υποδομών ή γνώσεων των νέων τεχνολογιών, αλλά από άποψη. Τα μέσα αυτά, όσο και αν βοηθάνε στην εκπαιδευτική διαδικασία, αρκετές φορές αποδυναμώνουν τη φαντασία και την έμπνευση, και δημιουργούν συνθήκες που δεν ευνοούν τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.

Η όλη διαδικασία εκπαίδευσης, θα μπορούσε να τροποποιηθεί ως προς τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας με τη χρήση προβολών του power point. Αυτό, θα μπορούσε να γίνει μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή συνδεμένου με προτζεκτορα, ώστε καθ όλη τη διάρκεια των μαθημάτων, παράλληλα με την κάθε ενότητα διδασκαλίας να προβάλλονται και διαφάνειες με τις σημαντικότερες επικεφαλίδες ή λέξεις κλειδιά. Ακόμη στην τεχνική μελέτη περίπτωσης, θα μπορούσαν οι δυο περιπτώσεις προϊόντων που μελετήθηκαν, να προβληθούν εναλλακτικά σε video wall, αντί της έντυπη μορφής.

Β7. Έρευνα

Το σχέδιο διδασκαλίας που περιγράφηκε παραπάνω αποτελείται ως επί το πλείστον, από συμμετοχικές τεχνικές εκπαίδευσης. Αποτελέσματα έρευνας από την εφαρμογή του συγκεκριμένου σχεδίου διδασκαλίας στην διδακτική πράξη δεν υπάρχουν διαθέσιμα. Υπάρχουν όμως πάρα πολλές παρουσιάσεις έρευνας βασισμένης σε βιβλιογραφία που να αποδεικνύει τα θετικά αποτελέσματα εφαρμογής των συμμετοχικών τεχνικών στην πράξη. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής : Βοσνιάδου Σ. (2001), Πως μαθαίνουν οι μαθητές και Κόκκος Α. (1999) Οι εκπαιδευτικές τεχνικές.

Β8. Βιβλιογραφικές Αναφορές και βοηθήματα

Παρασκευή Βασάλα, (2013), Συμμετοχικές τεχνικές στη σύγχρονη εκπαίδευση, Σεπτέμβριος.

Σύγχρονες θεωρίες μάθησης, 16 θεωρίες μάθησης με τα λόγια των δημιουργών τους / Συλλογικό έργο των Knud Illeris, Jarvis Peter, Robert Kegan, Yrjö Engeström, Bente Elkjaer, Jack Mezirow, Howard Gardner, Peter Alheit, John Heron, Mark Tennant, Jerome Bruner, Robin Usher, Thomas Ziehe, Jean Lave, Etienne Wenger, Danny Wildemeersch, Veerle Stroobants, μετάφραση Γιώργος Κουλαουζίδης, επιμέλεια Knud Illeris, Αλέξης Κόκκος, Μεταίχμιο, 2009.

Μάθηση σε ομάδες, Jaques, David, μετάφραση Νίκη Φίλλιπς, επιμέλεια σειράς Αλέξης Κόκκος, Μεταίχμιο, 2004.

Δώδεκα τρόποι να διδάξεις ενήλικες σε ομάδες, Σταυρός Ανδρουλιδάκης, ΤΕΙ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ 1995

Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών – Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης (τόμος Ι. ΙΙ, ΙΙΙ)Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Εργασίας –ΕΚΕΠΙΣ

Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή για Εκπαίδευση Ενηλίκων, Didier Nove – Jacques Piveteau (Μετάφραση Ελευθερία Ζεη), ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 1999

Καινοτομία – Επιχειρηματικότητα, Ηλιας Καραγιαννης, Ιωαννης Μπακούρος, ΣΟΦΙΑ 2010

Μάνατζμεντ Μικρομεσαίων Επιχειρήσεων, Justin Longenecker – Carlos Moore – William Petty (μετάφραση Νίκος Σαρρής), ΕΛΛΗΝ 2005

Οδηγός καινοτόμου Επιχειρηματικότητας, ΕΟΜΜΕΧ

Εισαγωγή στην Πολιτική Οικονομία, ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ – ΛΙΑΝΟΣ Θ. – ΜΠΕΝΟΣ Θ. – ΤΣΕΚΟΥΡΑΣ Γ. – ΧΑΤΖΗΠΡΟΚΟΠΙΟΥ Μ. – ΧΡΗΣΤΟΥ Γ.,Εκδόσεις Μπένου 2007

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές, Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Κόκκος, Α., Τσιμπουκλή, Α., *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων*, Πάτρα, ΕΑΠ

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac07gr.pdf

http://en.wikipedia.org/wiki/Doggles

http://el.wikipedia.org/wiki/Smartphone

http://www.sansimera.gr/articles/506

ΑΙΘΟΥΣΑ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΧΡΗΣΕΩΝ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ

Βιωματικές Μικροδιδασκαλίες

ΣΥΝΕΔΡΙΑ:Α2
17:00-19:00

Η διδασκαλία των κειμένων Ν. Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο με τη χρήση της δημιουργικής γραφής. Διδακτικές προσεγγίσεις, μέθοδοι και πρακτικές εφαρμογές.

Χρήστος Χαρακόπουλος

Φιλόλογος - Εκπαιδευτής Ενηλίκων στη Δημιουργική Γραφή, charakch@otenet.gr

Περίληψη

Στο Συνέδριο παρουσιάστηκε βιωματική μικροδιδασκαλία (διάρκειας 20΄ λεπτών), κατά την οποία παρουσιάστηκε η μέθοδος της διδασκαλίας των κειμένων Ν. Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο με την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής. Σκοπός της μικροδιδασκαλίας ήταν να παρουσιαστεί μία νέα μέθοδος προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων, κατά την οποία ο διδάσκων μπορεί να αξιοποιήσει τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου ως μέσο έμπνευσης για την παραγωγή ποικίλων κειμένων από τους μαθητές. Κατά τη μικροδιδασκαλία έγινε πεντάλεπτη παρουσίαση διαφανειών, στην οποία παρουσιάστηκαν οι στόχοι, η μορφή και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, στη συνέχεια δόθηκαν φύλλα εργασίας στους συνέδρους, οι οποίοι κλήθηκαν μέσα σε δέκα λεπτά να αξιοποιήσουν αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων, για να συντάξουν δικά τους κείμενα, ενώ τα υπόλοιπα πέντε λεπτά αφιερώθηκαν στην παρουσίαση των κειμένων των συνέδρων. Ακολούθησε συζήτηση και στο τέλος δόθηκε ερωτηματολόγιο στους συνέδρους προς ανατροφοδότηση με θετικά αποτελέσματα.

Λέξεις κλειδιά: Λογοτεχνία, Δημιουργική Γραφή

Α. Ταυτότητα Μικροδιδασκαλίας

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Μέχρι σήμερα η διδασκαλία της λογοτεχνίας περιορίζεται στην παρουσίαση των βιογραφιών των συγγραφέων, στην ερμηνευτική ανάλυση των κειμένων και στην αξιολόγηση των μαθητών. Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας καλλιεργεί την αποστήθιση, τη στείρα και εφήμερη απόκτηση γνώσεων, γεγονός που πολλές φορές καθιστά το μάθημα ανιαρό σε πολλούς μαθητές. Αυτό γίνεται, γιατί δεν συμμετέχουν βιωματικά στο μάθημα. Σκοπός, λοιπόν, της βιωματικής μικροδιδασκαλίας ήταν να παρουσιάσει έναν νέο τρόπο διδασκαλίας, κατά τον οποίο οι μαθητές θα διδάσκονται λιγότερο τα βιογραφικά των συγγραφέων και την ερμηνευτική ανάλυση των κειμένων και θα συμμετέχουν περισσότερο ενεργά στο μάθημα γράφοντας δικά τους κείμενα, εμπνεόμενοι από τα κείμενα που διδάχτηκαν. Η παρούσα μέθοδος φέρνει ένα νέο «καθεστώς» στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, προωθεί την βιωματικότητα, μαθαίνει στους μαθητές να συνεργάζονται, να δουλεύουν σε ομάδες, να εμπνέονται, να καλλιεργούν ιδέες και ταλέντα, αλλά το πιο σημαντικό, να δημιουργούν. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν την έμπνευση και την κριτική τους σκέψη, να βελτιώσουν την έκφραση και το λεξιλόγιό τους, αναπτύσσει τη φιλαναγνωσία και βελτιώνει τη γραφή τους. Σκοπός της παραπάνω πρότασης δεν είναι να αναιρέσει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, αλλά να τον συμπληρώσει κάνοντας το μάθημα της λογοτεχνίας πιο ενδιαφέρον και βιωματικό. Ο διδάσκων είναι αυτός που θα μπορεί να ορίζει τη χρονική διάρκεια που απαιτείται για την υλοποίηση του μαθήματος, ανάλογα με τον συγγραφέα, την έκταση του κειμένου και τις απαιτήσεις για ερμηνευτική ανάλυση. Για παράδειγμα, ο διδάσκων μπορεί να αφιερώσει δύο διδακτικές ώρες για τη διδασκαλία ενός ποιήματος. Την πρώτη ώρα μπορεί να διδάξει τη βιογραφία ενός συγγραφέα και να κάνει μαζί με τους μαθητές ερμηνευτική ανάλυση του κειμένου και τη δεύτερη ώρα η τάξη μπορεί να μετατραπεί σε εργαστήρι δημιουργικής γραφής ή οι μαθητές να πάνε στη βιβλιοθήκη ή σε κάποιο εργαστήριο ανάλογα με τους χώρους του σχολείου, να χωριστούν σε ομάδες και με βάση το κείμενο που διδάχτηκαν να γράψουν διαφορετικά κείμενα (ποίημα, διήγημα, παραμύθι, στίχους) ανάλογα με την αρέσκειά τους. Καλό είναι η αξιολόγηση να είναι περιγραφική και να δίνονται «έπαθλα» σε μαθητές ή ομάδες που ξεχώρισαν με τα κείμενά τους. Διαγωνισμοί μπορούν να γίνονται τόσο μεταξύ των ομάδων της τάξης, όσο και μεταξύ των σχολείων μιας πόλεως ή μεταξύ σχολείων διαφορετικών πόλεων.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Γενικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας με τη χρήση δημιουργικής γραφής είναι να προσεγγίσουν οι μαθητές το μάθημα με έναν άλλο τρόπο, πιο βιωματικό, δημιουργικό και ευχάριστο, που θα καλλιεργήσει την έμπνευση και την ικανότητά τους στη γραφή.

Διδακτικοί στόχοι

Γνωστικοί

Οι μαθητές μπορούν:

- να γνωρίσουν συγγραφείς και τα έργα τους μ' ένα άλλο τρόπο προσέγγισης και δημιουργίας,
- να μάθουν να συντάσσουν διαφορετικά είδη κειμένων,
- να κατακτήσουν τη γνώση της λογοτεχνίας μέσα από τη βιωματικότητα.

Συναισθηματικοί

Οι μαθητές μπορούν:

- να αισθανθούν τη χαρά της δημιουργίας,
- να βιώσουν τα συναισθήματα των ηρώων μέσα από τεχνικές γραφής που θα διδαχτούν,
- να βιώσουν συναισθήματα ηρώων μέσω της δραματοποίησης των κειμένων που θα συγγράψουν,
- να εγείρουν συναισθήματα μέσα από τα κείμενα που θα γράψουν,
- να καλλιεργηθούν ψυχικά μέσα από την φιλαναγνωσία και τη συγγραφή κειμένων,
- να απολαύσουν το μάθημα.

Κοινωνικοί

Οι μαθητές μπορούν:

- να αναπτύξουν συλλογικό πνεύμα μαθαίνοντας να δουλεύουν σε ομάδες,
- να κοινωνικοποιηθούν μέσα από τις ομαδικές δράσεις αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες και δεξιότητες,
- να μάθουν να συνεργάζονται για τη δημιουργία και την παρουσίαση ενός project,
- να μάθουν να εκτίθενται στο κοινό παρουσιάζοντας τα γραπτά κείμενά τους,
- να αποκτήσουν όλα εκείνα τα πνευματικά εφόδια και εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να συγγράφουν στο μέλλον λογοτεχνικά κείμενα, επιστημονικές μελέτες και βιβλία που θα είναι χρήσιμα για την κοινωνία.

Μεταγνωστικοί

Οι μαθητές μπορούν:

- να αποκτήσουν ουσιαστική μεταγνωστική γνώση για τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους σχετικά με την ιστορία της Ν. Λογοτεχνίας, τους συγγραφείς και τα κειμενικά είδη,
- να αποκτήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες και εμπειρίες,
- να γνωρίσουν το εαυτό τους, τα ταλέντα, τις δεξιότητές τους στη γραφή,
- να μάθουν πώς να μαθαίνουν να γράφουν διάφορα κειμενικά είδη στηριζόμενοι στα κείμενα λογοτεχνίας που διδάσκονται στο σχολείο.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Μετά την παρουσίαση της βιωματικής μικροδιδασκαλίας τα προσδοκώμενα αποτελέσματα είναι τα εξής:

-Για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας θα πάρει άλλη μορφή, θα γίνει περισσότερο βιωματική και δημιουργική. Το μάθημα θα γίνει πολυεπίπεδο, πιο ενδιαφέρον και πιο ευχάριστο. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας θα συνδυαστεί περισσότερο με την καλλιτεχνική δημιουργία, παρά με τη στείρα, πολλές φορές αniαρή για τους μαθητές, μετάδοση γνώσεων.

-Για τους διδάσκοντες

Οι διδάσκοντες θα χρειαστεί να παίξουν τον ρόλο του εμψυχωτή των ομάδων δημιουργικής γραφής και λιγότερο του πομπού μεταφοράς γνώσεων. Θα τους δοθεί η ευκαιρία να εργαστούν πάνω σε ένα νέο μοντέλο διδασκαλίας περισσότερο βιωματικό, στο οποίο θα κληθούν λιγότερο να εξετάσουν τις γνώσεις των παιδιών και περισσότερο να αναπτύξουν ταλέντα και δεξιότητες, γεγονός που θα κάνει την δουλειά τους πιο δημιουργική και ενδιαφέρουσα. Μέσα από τη διδασκαλία, την αλληλεπίδραση και τις εργασίες οι εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες.

-Για τους μαθητές

Οι μαθητές θα μάθουν τι είναι η δημιουργική γραφή, θα αναπτύξουν τη φαντασία και το συγγραφικό τους ταλέντο. Θα μάθουν να δουλεύουν ομαδικά και συνεργατικά. Θα προσεγγίσουν το μάθημα της λογοτεχνίας από άλλη οπτική γωνία, θα συμμετέχουν ενεργητικά και βιωματικά στο μάθημα και θα αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον το μάθημα της λογοτεχνίας.

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Η διδακτική πρόταση σχεδιάστηκε με βάση τη θεωρία του οικοδομισμού. «Βασισμένος στην εργασία του Ζαν Πιαζέ και του Τζερόμ Μπρούνερ, ο οικοδομισμός τονίζει τη σημασία της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στην οικοδόμηση γνώσης για τους ίδιους, και στην οικοδόμηση νέων ιδεών ή εννοιών με βάση την τρέχουσα γνώση και την παρελθούσα εμπειρία. Αναζητά, γιατί οι σπουδαστές δεν μαθαίνουν βαθιά ακούγοντας τον δάσκαλο ή διαβάζοντας ένα σύγγραμμα. Για να σχεδιαστούν αποτελεσματικά περιβάλλοντα διδασκαλίας, χρειάζεται κάποιος μια καλή κατανόηση της γνώσης των παιδιών, όταν μπαίνουν στην τάξη. Το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο που να δημιουργεί πάνω σε αυτό που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές και μπορεί να αναπτυχθεί μαζί τους». (Smith, M. K., 2002).

Κατά τη διδακτική πρόταση χρησιμοποιήθηκαν όλες οι παραλλαγές του οικοδομισμού: ενεργή μάθηση, ανακαλυπτική μάθηση και οικοδόμηση γνώσης. Οι παραλλαγές αυτές προάγουν την ελεύθερη εξερεύνηση του μαθητή μέσα σε ένα δεδομένο πλαίσιο ή δομή. (Devries, B.; Zan, B. 2003). Ο εισηγητής ενήργησε ως εμψυχωτής που ενεθάρρυνε τους συνέδρους να ανακαλύψουν και να αποκτήσουν γνώσεις, δουλεύοντας πάνω στην επίλυση κάποιου σχεδίου.

Η διδακτική πρόταση στηρίχθηκε και στη «Θεωρία του τρόπου μάθησης» (Learning Style Theory). Η θεωρία αυτή ισχυρίζεται ότι τα άτομα μαθαίνουν με τους τέσσερις παρακάτω τρόπους: συναίσθημα, παρατήρηση, σκέψη και εκτέλεση. Η επιλογή και γνώση του αγαπημένου τρόπου μάθησης του μαθητή οδηγεί σε γρηγορότερη βελτίωση. (Smith, M., M. Doyle, et al. (2007).

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Τεχνικές διδασκαλίας Μικροδιδασκαλίας

Εισήγηση

Αρχικά παρουσιάστηκε πεντάλεπτη εισήγηση για την αξία της διδασκαλίας της Ν. Λογοτεχνίας με την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής, στην οποία παρουσιάστηκαν ο σκοπός, οι στόχοι, οι τεχνικές και ο τρόπος αξιολόγησης της διδασκαλίας. Καθ' όλη τη διάρκεια της μικροδιδασκαλίας εφαρμόστηκαν με αλληλεπίδραση εισηγητή – συμμετεχόντων οι παρακάτω τεχνικές:

Ομάδες εργασίας - Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)

Οι σύνεδροι χωρίστηκαν σε ομάδες, έλαβαν διαφορετικά λογοτεχνικά κείμενα (Ρίτσου-Καβάφη) και κλήθηκαν εν συντομία να εφαρμόσουν στην πράξη, όσα παρουσιάστηκαν στην εισήγηση. Οι ασκήσεις στις οποίες κλήθηκε η κάθε ομάδα ήταν βιωματικές και απαιτούσαν την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών. Οι ομάδες έπρεπε να διαβάσουν τα κείμενα και να γράψουν εργασίες που θα έδιναν στους μαθητές τους ή να μπουν στη θέση των μαθητών και με βάση τα δοθέντα κείμενα να συγγράψουν δικά τους μικρά κείμενα.

Τεχνικές αξιολόγησης

Επειδή ο χρόνος της βιωματικής μικροδιδασκαλίας είναι περιορισμένος και επειδή δόθηκε περισσότερη έμφαση στο βιωματικό εργαστήρι αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων με τη χρήση δημιουργικής γραφής, χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω τεχνικές αξιολόγησης:

-Αξιολόγηση κειμένων από τις ομάδες

Κατά την παρουσίαση των κειμένων που γράφηκαν κατά τη διάρκεια της μικροδιδασκαλίας έγινε αξιολόγησή τους από τις ομάδες. Οι σύνεδροι εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με τα κείμενα της ομάδας τους ή άλλων ομάδων και εντόπισαν δυνατά και αδύνατα σημεία στην εφαρμογή της διδακτικής πρότασης στην πράξη.

-Χρήση έντυπου ερωτηματολογίου

Με το πέρας της μικροδιδασκαλίας ακολούθησε συζήτηση, ανταλλάχτηκαν απόψεις από τους συνέδρους και το κοινό και δόθηκε σε όλους τους παρευρισκόμενους έντυπο ερωτηματολόγιο με σκοπό να ληφθεί ανατροφοδότηση και να εξακριβωθεί, αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που τέθηκαν στην αρχή της μικροδιδασκαλίας.

Τεχνικές διδασκαλίας κειμένων Ν. Λογοτεχνίας με την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής.

Επειδή ο χρόνος της μικροδιδασκαλίας ήταν καθορισμένος, παρουσιάστηκε ένα δείγμα μόνο αξιοποίησης των κειμένων Ν. Λογοτεχνίας με την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής. Πιο συγκεκριμένα έγινε εφαρμογή σε απόσπασμα από τη «Σονάτα του Σεληνόφωτος» του Γ. Ρίτσου και την «Ιθάκη» του Κ.Π. Καβάφη. (βλ. παράρτημα)

Στα συγκεκριμένα κείμενα δόθηκε ως άσκηση στους εκπαιδευόμενους να υπογραμμίσουν ή να κυκλώσουν λέξεις που επιθυμούν και με βάση αυτές να γράψουν ένα δικό τους κείμενο.

Επειδή, οι σύνεδροι στο ερωτηματολόγιο ζήτησαν περισσότερες ασκήσεις δημιουργικής γραφής, σ' αυτό το σημείο παρατίθενται περισσότερες τεχνικές αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει οποιοδήποτε λογοτεχνικό κείμενο στους μαθητές του και να ζητήσει:

- να επιλέξουν μία λέξη, να τη βάλουν στο κέντρο ενός κύκλου, στη συνέχεια να τραβήξουν ακτίνες και στην άκρη των ακτινών να επιλέξουν άλλες λέξεις από το κείμενο και στο τέλος να γράψουν με όλες τις λέξεις του «ακτινωτού ήλιου», που σχημάτισαν στο χαρτί, μία νέα ιστορία,
- να γράψουν μία δική τους ιστορία, αλλάζοντας τους ήρωες (φύλο, ηλικία, κοινωνική κατάσταση, χαρακτήρα, τις μεταξύ τους σχέσεις),
- να μεταφέρουν μία ιστορία σε άλλη εποχή προσθέτοντας σκηνές και νέα πρόσωπα στην ιστορία,
- να γράψουν μία νέα ιστορία βασισμένη στην ιστορία που διάβασαν ξεκινώντας με τη φράση «Τι θα γινόταν αν…»,
- να γράψουν την ιστορία από το τέλος προς την αρχή,
- να αλλάξουν το κειμενικό είδος (Να γράψουν ένα ποίημα βασισμένο σε ένα πεζό κείμενο που έχουν διαβάσει ή αντίστροφα),
- να αλλάξουν το ύφος του κειμένου (να μετατρέψουν ένα δραματικό κείμενο ή μία δραματική σκηνή σε παρωδία και αντίστροφα),
- να συνεχίσουν την ιστορία του κειμένου που διάβασαν,
- να γράψουν ένα μικρό σενάριο που θα δραματοποιηθεί στην τάξη ή από τη θεατρική ομάδα του σχολείου,
- να γράψουν στίχους τραγουδιού που θα μελοποιήσουν και θα τραγουδήσουν μέσα στην τάξη (ειδικά αν πρόκειται για Μουσικό Σχολείο) ή θα τραγουδήσουν τα μουσικά σχήματα του σχολείου.

Πέρα από λογοτεχνικό κείμενο, ο διδάσκων μπορεί να δώσει:

- φωτογραφίες,
- εικόνες
- άλλα ερεθίσματα (οπτικά, με τη προβολή ενός μικρού βίντεο ή ακουστικά, με την ακρόαση μιας αφήγησης ή μελοποίησης ενός ποιήματος),

σχετικά με το κείμενο που διδάσκει και να ζητήσει από τους μαθητές να γράψουν ένα δικό τους κείμενο με βάση τα συναισθήματα που τους προξένησαν τα παραπάνω ερεθίσματα.

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

Η πορεία της διδασκαλίας στηρίχτηκε στα τέσσερα παρακάτω στάδια:

1. Προετοιμασία και εισαγωγή (Preparation and Intoduction)
2. Παρουσίαση (Presentation)
3. Εφαρμογή (Application)
4. Αξιολόγηση (Evaluation)

Πιο αναλυτικά:

1. *Προετοιμασία και εισαγωγή (Preparation and Intoduction):* ετοιμάστηκαν διαφάνειες για το Συνέδριο, στις οποίες παρουσιάστηκε η μέθοδος διδασκαλίας λογοτεχνικών κειμένων με τη χρήση δημιουργικής γραφής. Αρχικά, στην παρουσίαση έγινε μία εισαγωγή στο σκοπό και τους στόχους της διδασκαλίας *(διάρκεια παρουσίασης: 1΄ λεπτού).*
2. *Παρουσίαση (Presentation): παρουσιάστηκαν* μέθοδοι, τεχνικές, υποδείγματα ασκήσεων σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί έμαθαν πώς να αξιοποιούν τη δημιουργική γραφή στη διδασκαλία των κειμένων Ν. Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. *(διάρκεια παρουσίασης: 4΄ λεπτών).*
3. *Εφαρμογή (Application) – Βιωματικότητα (Learning by acting and doing):* πραγματοποιήθηκε μίνι-εργαστήρι δημιουργικής γραφής (mini-workshop of Creative Writing), κατά το οποίο οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε ομάδες και κλήθηκαν να εφαρμόσουν, όσα παρακολούθησαν στην παρουσίαση. Δουλεύοντας σε ομάδες συνέταξαν ασκήσεις και σύντομα κείμενα, ποιήματα ή πεζά *(διάρκεια εργαστηρίου: 10΄ λεπτών).*
4. *Αξιολόγηση (Evaluation):* σύντομη αξιολόγηση των κειμένων και της διδακτικής μεθόδου. Συμπλήρωση έντυπου ερωτηματολογίου *(διάρκεια: 5΄ λεπτών).*

Ρόλος του διδάσκοντα

- Καθοδηγητικός
- Εμψυχωτικός

- Όχι διδακτικός. Ο διδάσκων βοήθησε τους συνέδρους να εμπλακούν, να συμμετάσχουν και να αποκτήσουν νέες δεξιότητες στη διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη χρήση της δημιουργικής γραφής.

Ρόλος των μαθητών/εκπαιδευομένων

- Συμμετοχικός
- Βιωματικός
- Οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν ενεργά στο μίνι-εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής, εμπνεύστηκαν, συνέγραψαν κείμενα και αντάλλαξαν απόψεις σχετικά με αυτήν τη μέθοδο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Μέσα και υλικά διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη μικροδιδασκαλία

Κατά τη μικροδιδασκαλία χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εποπτικά μέσα:

- Βιντεοπροβολέας (προτζέκτορας)
- Διαφάνειες (Powerpoint)
- Έντυπο υλικό (φωτοτυπίες)

Επειδή ο χρόνος της μικροδιδασκαλίας είναι περιορισμένος παρατίθενται και ***μέσα και υλικά διδασκαλίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον διδάσκοντα στην τάξη***

- Σχολικό εγχειρίδιο
- Εξωσχολικά εγχειρίδια Λογοτεχνίας
- Φύλλα εργασίας
- Βιντεοπροβολέας (προτζέκτορας)
- Διαδίκτυο (αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με τη ζωή του συγγραφέα, προβολή βίντεο που στηρίζονται στο κείμενο)
- Εικόνες
- Φωτογραφίες
- Καρτέλες

Ο διδάσκων μπορεί να χρησιμοποιήσει τη σχολική αίθουσα, τη βιβλιοθήκη, το εργαστήρι πληροφορικής, στο οποίο οι μαθητές μπορούν να γράψουν τα κείμενά τους στον Η/Υ ή οποιοδήποτε άλλο εργαστήριο, στο οποίο οι μαθητές μπορούν να δουλέψουν μόνοι τους ή σε ομάδες.

Β7. Έρευνα

Η χρήση της δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της λογοτεχνίας μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει. Ο Benton (1999) πιστεύει ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας με δημιουργική γραφή βελτιώνει τις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών, συμβάλλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και τους προσφέρει πολύπλευρη καλλιέργεια.

Η Skelton (2006) εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα με ασκήσεις ποιητικού λόγου σε μια περιοχή της Αλάσκα, διατύπωσε την άποψη ότι η ενασχόληση με το γράψιμο, και δη με την ποίηση, μέσω ασκήσεων δημιουργικής γραφής, δεν ενισχύει απλώς την άνεση στον γραπτό λόγο, αλλά οξύνει την ικανότητα των παιδιών να σκέφτονται. Η έκθεσή τους σε τέτοιου είδους ερεθίσματα και δραστηριότητες τούς επιτρέπει να αποκτήσουν μια ποιητική ματιά, να καθορίσουν την έννοια του εαυτού τους μέσα στον χώρο και να δουν την ποίηση όχι ως ένα πολύπλοκο και ασυνήθιστο φαινόμενο, αλλά ως ένα συστατικό της καθημερινής ζωής τους.

Τέλος, η Dymoke (2001) ισχυρίζεται ότι μια τέτοια δημιουργική πρακτική μυεί τον μαθητή στα μυστικά της γραφής, αλλά τον καθιστά και πιο υποψιασμένο αναγνώστη.

Συμπερασματικά, η διδασκαλία των κειμένων Ν. Λογοτεχνίας με τη χρήση της δημιουργικής γραφής καλλιεργεί την έκφραση και την ικανότητα των μαθητών στον γραπτό λόγο, αναπτύσσει τη φαντασία και τη φιλαναγνωσία. Τέλος, είναι σημαντικό το γεγονός, ότι οι μαθητές συμμετέχουν βιωματικά και απολαμβάνουν τη μάθηση!

Γ. Έρευνα - Αποτίμηση – Ανατροφοδότηση

Η μικροδιδασκαλία ολοκληρώθηκε με θετικά αποτελέσματα από την πλευρά των συνέδρων. Οι σύνεδροι συνέγραψαν κείμενα, βίωσαν ανάλογα με την ομάδα τους τον ρόλο του καθηγητή ή του μαθητή, που διδάσκει ή διδάσκεται τη λογοτεχνία με την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής.

Στη συζήτηση που ακολούθησε με το πέρας της μικροδιδασκαλίας η πλειοψηφία των συνέδρων συμφώνησε ότι ο τρόπος διδασκαλίας και αξιολόγησης των κειμένων Ν. Λογοτεχνίας πρέπει να αλλάξει, ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας με την

αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής μπορεί να κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον, βιωματικό και το πιο σημαντικό να εμπλέξει τους μαθητές στη διαδικασία της γραφής και της παραγωγής κειμένων.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες ούτε στην καταγραφή ερωτήσεων ούτε στην παραγωγή κειμένων, ενώ πολλοί από αυτούς μοιράστηκαν εμπειρίες που είχαν από παρόμοια εφαρμογή μεθόδου διδασκαλίας στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό, γιατί συμμετείχαν στο μάθημα, δούλεψαν σε ομάδες, εμπνεύστηκαν και δημιούργησαν, ενώ παράλληλα γνώρισαν τους συγγραφείς και τα έργα τους.

Καθηγητές ξένων γλωσσών, δημόσιου και ιδιωτικού φορέα, που συμμετείχαν στη μικροδιδασκαλία, συμφώνησαν ότι η δημιουργική γραφή μπορεί να συνδυαστεί με τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας, μια και οδηγεί τα παιδιά στη γραφή κειμένων, συνεπώς και στην καλύτερη εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Οι καθηγητές ξένων γλωσσών που εργάζονται στον δημόσιο φορέα τόνισαν ότι είναι δύσκολο να ξεφύγουν από το αυστηρό πλαίσιο του ωρολόγιου προγράμματος, συμφώνησαν όμως με τη χρησιμότητα της εφαρμογής της δημιουργικής γραφής στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, ενώ οι συνάδελφοί τους, που δραστηριοποιούνται στον ιδιωτικό τομέα τόνισαν ότι ήδη εφαρμόζουν τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών με την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής και μάλιστα με πολύ καλά αποτελέσματα.

Μαθητές και φοιτητές που υπήρξαν στο κοινό, μοιράστηκαν την εμπειρία τους κατά τη διάρκεια της συζήτησης και τόνισαν ότι θα ήθελαν πάρα πολύ ένα τόσο ωραίο μάθημα, όσο είναι τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας να διδάσκονται με την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής, γιατί αυτό θα τους έδινε τη δυνατότητα μέσω της γραφής να εκφραστούν ελεύθερα, να δημιουργήσουν, αλλά και να απολαύσουν καλύτερα το μάθημα.

Γονείς, επίσης, που βρίσκονταν στο κοινό και συμμετείχαν στη συζήτηση συμφώνησαν ότι μπορούν να εφαρμόσουν την παραπάνω μέθοδο αξιοποιώντας εποικοδομητικά τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών τους με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και τη δημιουργική γραφή. Η παραπάνω ενέργεια επεσήμαναν οι γονείς ότι όχι μόνο καλλιεργεί τις διανοητικές και συγγραφικές δεξιότητες των παιδιών, αλλά και βοηθά στη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ γονέα και παιδιού, μια και μοιράζονται τον ελεύθερο χρόνο διαβάζοντας και γράφοντας μαζί κείμενα, ειδικά όταν τα παιδιά είναι μικρότερης ηλικίας.

Δυσκολίες ιδιαίτερες δεν υπήρξαν. Η μοναδική δυσκολία υπήρξε στον περιορισμένο χρόνο της εικοσάλεπτης βιωματικής μικροδιδασκαλίας, κατά τον οποίο ήταν δύσκολο για τον εισηγητή να παρουσιάσει περισσότερες τεχνικές, τρόπους και ασκήσεις αξιοποίησης των κειμένων με τη χρήση της δημιουργικής γραφής, κάτι που επιθυμούσαν οι σύνεδροι εκπαιδευτικοί και το ανέφεραν στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε. Οι ίδιοι δήλωσαν ότι βίωσαν ένα μικρό δείγμα και θα ήθελαν περισσότερες τεχνικές και υποδείγματα ασκήσεων δημιουργικής γραφής που δυστυχώς δεν μπορούσαν ούτε να παρουσιαστούν ούτε να εφαρμοστούν στην πράξη μέσα στα αυστηρά πλαίσια μιας εικοσάλεπτης βιωματικής μικροδιδασκαλίας. Το κενό αυτό καλύπτουν τα πρακτικά του Συνεδρίου, στα οποία παρουσιάζονται περισσότερες τεχνικές (βλ. Β4).

Δ. Αξιολόγηση της διδασκαλίας

Τη βιωματική μικροδιδασκαλία παρακολούθησαν 70 άτομα, 15 σύνεδροι και 55 άτομα ως κοινό. Από αυτούς 15 ήταν άντρες και 55 γυναίκες, ηλικίας 16-60 ετών, απόφοιτοι πανεπιστημίου στην πλειοψηφία τους (80%). Το 60% ήταν εκπαιδευτικοί, 10% δήλωσαν άλλο επάγγελμα, 20% ήταν φοιτητές και 10% μαθητές. 40% των συμμετεχόντων ήταν από τη Δράμα, ενώ 60% δήλωσαν άλλο τόπο κατοικίας.

Από το παραπάνω δείγμα όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν να διδάσκεται η λογοτεχνία με τη χρήση της δημιουργικής γραφής (100%). Στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι η δημιουργική γραφή μπορεί να αναπτύξει τη φαντασία των παιδιών» το 40% των συνέδρων δήλωσε «πολύ», ενώ το 60% «πάρα πολύ». Το 70% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν θα δυσκολευόταν «καθόλου» να εφαρμόσει, όσα διδάχτηκε στη μικροδιδασκαλία στην τάξη, 20% δήλωσε «πολύ λίγο» και μόνο ένα 10% δήλωσε ότι θα δυσκολευόταν «λίγο» να εφαρμόσει ότι διδάχτηκε κατά τη μικροδιδασκαλία. Στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι θα αρέσει στα παιδιά να διδάσκονται λογοτεχνικά κείμενα, να εμπνέονται από αυτά και να γράφουν δικά τους κείμενα;» το 75% των συνέδρων επέλεξαν την απάντηση «Πάρα πολύ», το 15 % «Πολύ» και το 10% «Λίγο». Όλοι οι σύνεδροι, ποσοστό 100%, δήλωσαν ότι θα ήθελαν να διοργανώνονται σεμινάρια διδακτικής της λογοτεχνίας με τη χρήση της δημιουργικής γραφής.

Στα σχόλια του ερωτηματολογίου οι σύνεδροι κατέγραψαν ότι θα ήθελαν να διδάσκεται η λογοτεχνία στο σχολείο και με τη χρήση της δημιουργικής γραφής, ότι η μέθοδος απευθύνεται σε εμπνευσμένους εκπαιδευτικούς, ότι είναι απαραίτητη η διεξαγωγή σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν τα εφόδια, για μία τέτοια μορφή διδασκαλίας. Πολλοί σύνεδροι επεσήμαναν ότι ένα τόσο μεγάλο θέμα, όπως είναι η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση είναι δύσκολο να εξαντληθεί στα λιγοστά λεπτά μιας εικοσάλεπτης μικροδιδασκαλίας και ότι θα ήθελαν να παρουσιαστούν περισσότερες ασκήσεις και τεχνικές, γεγονός όμως που είναι δυνατό σε ένα σεμινάριο ή μία εισήγηση και όχι σε μία εικοσάλεπτη βιωματική διδασκαλία. Συμπερασματικά, τα σχόλια ήταν θετικά και οι σύνεδροι έμειναν ευχαριστημένοι από τη βιωματική μικροδιδασκαλία.

Ε. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η μέχρι τώρα εμπειρία έχει δείξει ότι οι μαθητές θεωρούν ανιαρό τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της λογοτεχνίας, ο οποίος στηρίζεται στη στείρα αποστήθιση των βιογραφιών των συγγραφέων και στις τυποποιημένες ερμηνευτικές αναλύσεις των κειμένων. Είναι άδικο για ένα μάθημα που το δεύτερο συνθετικό του μαρτυρεί ότι αποτελεί «τέχνη» να αντιμετωπίζεται καθαρά επιστημονικά και εξεταστικά.

Σκοπός της παρούσας μεθόδου διδασκαλίας δεν είναι να αντικαταστήσει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, αλλά να τον συμπληρώσει αναπτύσσοντας τη φαντασία των παιδιών, τη συγγραφική τους ικανότητα και τη μάθηση μέσω της βιωματικότητας.

Ο διδάσκοντας κρίνοντας ο ίδιος, ανάλογα με το επίπεδο και τα ενδιαφέροντα της τάξης, πόσες φορές θα αξιοποιήσει τη δημιουργική γραφή για τη διδασκαλία των κειμένων Ν. Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο μπορεί να δώσει ποικίλες ασκήσεις στα παιδιά και να κάνει το μάθημα πιο δημιουργικό και πιο ευχάριστο!

Ο Ευγένιος Τριβιζάς τόνισε ότι **«Η εκπαίδευση, αντί να εμπνέει και να χαρίζει δημιουργικά φτερά, συνθλίβει και καταθλίβει με τη συσσώρευση γνώσεων το παιδί». Ευελπιστούμε η παρούσα μέθοδος να εμπνεύσει και να δώσει φτερά στους μαθητές και να τους κάνει να αισθανθούν μέσα από τη δημιουργία και τη βιωματικότητα την αισθητική απόλαυση που χαρίζει η Λογοτεχνία!**

ΣΤ. Βιβλιογραφικές Αναφορές – Βοηθήματα

Benton, P. (1999). Unweaving the rainbow: poetry teaching in the secondary school I. Oxford Review of Education, 25 (4), 521─531.

Devries, B.; Zan, B. (2003). «When children make rules». *Educational Leadership* **61** (1): 64–7.

Dymoke, S. (2001). Taking poetry off its pedestal: The place of poetry writing in an assessment driven curriculum. English in Education, 35 (3), 32─41.

Skelton, S. (2006). Finding a place for poetry in the classroom every day. The English Journal, 96 (1), 25─29.

Smith, M. K. (2002). "Jerome Bruner and the Process of Education." Retrieved 26 August 2007, from http://www.infed.org/thinkers/bruner.htm

Smith, M., M. Doyle, et al. (2007). "David a. kolb on experiential learning." Retrieved 24 August 2007, fromhttp://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm.

Timbal-Duclaux, L.(1996). *Το δημιουργικό γράψιμο.* Αθήνα: Πατάκης

Γρόσδος, Σ. (2013). *Λογοτεχνία, Εικόνα και Κινηματογράφος. Η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού.* Θεσσαλονίκη: Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης – Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ. (αδημ. Διδακτορική διατριβή).

Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση.* Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Καρακίτσιος, Α. (2012). «Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;» Κείμενα 15 (ηλεκτρονικό περιοδικό), πηγή: http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf.

Κωτόπουλος, Τ. (2012). «Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιχνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής», στο: Παπαντωνάκης Γ. και Κωτόπουλος Τ. (επιμ.) *Τα ετεροθαλή,* σ. 21-36. Αθήνα: Ιων.

Κωτόπουλος, Τ., Βακάλη, Α., Νάκου, Β., Σουλιώτη, Δ., (2013). *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα «Δημιουργική Γραφή»,* 4-6 Οκτωβρίου 2013, Φλώρινα, Αθήνα: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, πηγή: http://cwconference.web.uowm.gr/index.php/conference2013-proceedings

Μουλά, Ε. (2012). «Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής γραφής στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την ψηφιακή εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων». *Κείμενα, 15* (ηλεκτρονικό περιοδικό), πηγή: http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/04-moula.gr

Μπέλου, Ι (2011) «Διδακτικές Τεχνικές» επιμόρφωσης εκπαιδευτικών – επιμορφωτών Πληροφορικής,Ιωάννινα

Νικολαΐδου, Σ. (2012). «Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου». *Κείμενα, 15,* πηγή: http://keimena.ece.uth.gr/main./t15/05-nikolaidou.pdf.

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή, Οδηγίες πλεύσεως, Βιβλίο εκπαιδευτικού.* Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Περιοδικά

Αφιέρωμα: Δημιουργική Γραφή, *Κείμενα,* 15/2012 (ηλεκτρονικό περιοδικό), πηγή: http://keimena.ece.uth.gr

Αφιέρωμα: Δημιουργική Γραφή, Μανδραγόρας, 50/2014.

Παράρτημα

Φύλλα Εργασίας

Α) Ομάδα Καθηγητών

1ο ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ

1. Αφού διαβάσετε το παρακάτω ποίημα, δώστε στους μαθητές σας μία άσκηση δημιουργικής γραφής.

«…Πάντα στον νου σου νάχεις την Ιθάκη.
Το φθάσιμον εκεί είν’ ο προορισμός σου.
Αλλά μη βιάζεις το ταξείδι διόλου.
Καλλίτερα χρόνια πολλά να διαρκέσει·
και γέρος πια ν’ αράξεις στο νησί,
πλούσιος με όσα κέρδισες στον δρόμο,
μη προσδοκώντας πλούτη να σε δώσει η Ιθάκη.

Η Ιθάκη σ’ έδωσε τ’ ωραίο ταξείδι.
Χωρίς αυτήν δεν θάβγαινες στον δρόμο.
Άλλα δεν έχει να σε δώσει πια.

Κι αν πτωχική την βρεις, η Ιθάκη δεν σε γέλασε.
Έτσι σοφός που έγινες, με τόση πείρα,
ήδη θα το κατάλαβες η Ιθάκες τι σημαίνουν...»

(Κ.Π. Καβάφης, Από τα *Ποιήματα 1897-1933*, Ίκαρος 1984)

Χρήσιμες Οδηγίες:

Επιλέξτε λέξεις του κειμένου και ζητήστε από τους μαθητές να γράψουν:

- **Ποίημα**
- **Παραμύθι**
- **Διήγημα**
- **Μίνι σενάριο**
- **Στίχους**

**Η παραπάνω άσκηση αποτελεί δείγμα, δεν είναι δεσμευτική. Μπορείτε να εμπνευστείτε και να δώσετε μία δική σας άσκηση.*

1ο ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ

2. Αφού διαβάσετε το παρακάτω ποίημα, δώστε στους μαθητές σας μία άσκηση δημιουργικής γραφής.

Γ. Ρίτσος, «Σονάτα του Σεληνόφωτος»

«….νιώθεις κρουστό τό λαιμό σου, τά πλευρά σου, τή σάρκα σου,
κ' ἔτσι σφιγμένος μές στούς μυῶνες τοῦ γαλάζιου ἀγέρα,
μέσα στά ρωμαλέα νεῦρα τοῦ ὕψους,
δέν ἔχει σημασία ἄν φεύγεις ἤ ἄν γυρίζεις
κι οὔτε ἔχει σημασία πού ἀσπρίσαν τά μαλλιά μου,

(δέν εἶναι τοῦτο ἡ λύπη μου — ἡ λύπη μου
εἶναι πού δέν ἀσπρίζει κ' ἡ καρδιά μου).
Ἄφησέ με νἄρθω μαζί σου.

Τό ξέρω πώς καθένας μονάχος πορεύεται στόν ἔρωτα,
μονάχος στή δόξα καί στό θάνατο.

Τό ξέρω. Τό δοκίμασα. Δέν ὠφελεῖ.
Ἄφησέ με νἄρθω μαζί σου…»

Χρήσιμες Οδηγίες:

Επιλέξτε λέξεις του κειμένου και ζητήστε από τους μαθητές να γράψουν:

- **Ποίημα**
- **Παραμύθι**
- **Διήγημα**
- **Μίνι σενάριο**
- **Στίχους**

**Η παραπάνω άσκηση αποτελεί δείγμα, δεν είναι δεσμευτική. Μπορείτε να εμπνευστείτε και να δώσετε μία δική σας άσκηση.*

Β) Ομάδα μαθητών

1ο ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ

1. «ΔΙΑΒΑΖΩ ΤΟ ΠΟΙΗΜΑ ΤΟΥ Κ.Π.ΚΑΒΑΦΗ ΚΑΙ ΓΡΑΦΩ ΤΟ ΔΙΚΟ ΜΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟ»

Εκτιμώμενος χρόνος: 3 διδακτικές ώρες.

1η ώρα: σύντομη αναφορά στο βιογραφικό και σύντομη ερμηνευτική ανάλυση
2η ώρα: εργαστήρι δημιουργικής γραφής

3η ώρα: παρουσίαση εργασιών στην τάξη, αξιολόγηση

«…Πάντα στον νου σου νάχεις την Ιθάκη.
Το φθάσιμον εκεί είν' ο προορισμός σου.
Αλλά μη βιάζεις το ταξείδι διόλου.
Καλλίτερα χρόνια πολλά να διαρκέσει·
και γέρος πια ν' αράξεις στο νησί,
πλούσιος με όσα κέρδισες στον δρόμο,
μη προσδοκώντας πλούτη να σε δώσει η Ιθάκη.

Η Ιθάκη σ' έδωσε τ' ωραίο ταξείδι.
Χωρίς αυτήν δεν θάβγαινες στον δρόμο.
Άλλα δεν έχει να σε δώσει πια.

Κι αν πτωχική την βρεις, η Ιθάκη δεν σε γέλασε.
Έτσι σοφός που έγινες, με τόση πείρα,
ήδη θα το κατάλαβες η Ιθάκες τι σημαίνουν...»

(Κ.Π. Καβάφης, Από τα *Ποιήματα 1897-1933*, Ίκαρος 1984)

Άσκηση δημιουργικής γραφής: Υπογραμμίστε ή κυκλώστε λέξεις από κάθε στροφή του ποιήματος και στη συνέχεια γράψτε το δικό σας κείμενο (ποίημα, περίληψη παραμυθιού, περίληψη διηγήματος, περίληψη σεναρίου, στίχους τραγουδιού κ.ά.) αξιοποιώντας αυτές τις λέξεις.

1ο ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ

2. «ΔΙΑΒΑΖΩ ΤΟ ΠΟΙΗΜΑ ΤΟΥ Γ. ΡΙΤΣΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΦΩ ΤΟ ΔΙΚΟ ΜΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟ»

Εκτιμώμενος χρόνος: 3 διδακτικές ώρες.

1η ώρα: σύντομη αναφορά στο βιογραφικό και σύντομη ερμηνευτική ανάλυση

2η ώρα: εργαστήρι δημιουργικής γραφής

3η ώρα: παρουσίαση εργασιών στην τάξη, αξιολόγηση

Γ. Ρίτσος, «Σονάτα του Σεληνόφωτος»

«….νιώθεις κρουστό τό λαιμό σου, τά πλευρά σου, τή σάρκα σου,
κ' ἔτσι σφιγμένος μές στούς μυῶνες τοῦ γαλάζιου ἀγέρα,
μέσα στά ρωμαλέα νεῦρα τοῦ ὕψους,
δέν ἔχει σημασία ἄν φεύγεις ἤ ἄν γυρίζεις
κι οὔτε ἔχει σημασία πού ἀσπρίσαν τά μαλλιά μου,

(δέν εἶναι τοῦτο ἡ λύπη μου — ἡ λύπη μου
εἶναι πού δέν ἀσπρίζει κ' ἡ καρδιά μου).
<u>Ἄφησέ με νἄρθω μαζί σου.</u>

<u>Τό ξέρω πώς καθένας μονάχος πορεύεται στόν ἔρωτα,</u>
<u>μονάχος στή δόξα καί στό θάνατο.</u>

Τό ξέρω. Τό δοκίμασα. Δέν ὠφελεῖ.
Ἄφησέ με νἄρθω μαζί σου…»

Άσκηση δημιουργικής γραφής: Υπογραμμίστε ή κυκλώστε λέξεις από κάθε στροφή του ποιήματος και στη συνέχεια γράψτε το δικό σας κείμενο (ποίημα, περίληψη παραμυθιού, περίληψη διηγήματος, περίληψη σεναρίου, στίχους τραγουδιού κ.ά.) αξιοποιώντας αυτές τις λέξεις.

<u>ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ</u>

Συμπληρώστε τις παρακάτω ερωτήσεις βάζοντας x στο κουτάκι.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. **ΦΥΛΟ**

   □ Άνδρας □ Γυναίκα

2. **ΗΛΙΚΙΑ**

   □ 15 - 20 ετών

   □ 21 - 30 ετών

   □ 31- 40 ετών

□ 41 - 50 ετών

□ 51 ετών και άνω

3. ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΟΡΦΩΣΗΣ

□ Λύκειο

□ Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

□ Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών

□ Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών

4. ΕΡΓΑΣΙΑ

□ Μαθητής

□ Εκπαιδευτικός

□ Άλλο

5. ΤΟΠΟΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ

……………………......

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1.Θα θέλατε να χρησιμοποιείται η δημιουργική γραφή στη διδασκαλία της λογοτεχνίας;

□ Ναι □ Όχι

2.Πιστεύετε ότι η δημιουργική γραφή μπορεί να αναπτύξει τη φαντασία των παιδιών;

□ Καθόλου □ Πολύ λίγο □ Λίγο □ Πολύ □ Πάρα πολύ

3. Θα σας ήταν δύσκολο να εφαρμόσετε αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας στην πράξη; (Μόνο για εκπαιδευτικούς)

□ Καθόλου □ Πολύ λίγο □ Λίγο □ Πολύ □ Πάρα πολύ

4. Πιστεύετε ότι θα αρέσει στα παιδιά να διδάσκονται λογοτεχνικά κείμενα, να εμπνέονται από αυτά και να γράφουν δικά τους κείμενα ;

□ Καθόλου □ Πολύ λίγο □ Λίγο □ Πολύ □ Πάρα πολύ

5. Θα θέλατε να γίνουν σεμινάρια διδακτικής της λογοτεχνίας με τη χρήση της δημιουργικής γραφής;

□ Ναι □ Όχι

6.Γράψτε σχόλια και προτάσεις σχετικά με τη σημερινή μικροδιδασκαλία και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη χρήση δημιουργικής γραφής.

……......................................
....
....
....
....
....

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ

Τα καπέλο μου φοράω και τη σκέψη ξεκινάω...

Μαρία Κυριάκου[1], Σοφία Νταλαμπύρα[2]

[1] Εκπαιδευτικός ΠΕ70 1ου ΠΔΣΘ-ΑΠΘ, maria.kiriakou.2008@gmail.com
[2] Εκπαιδευτικός ΠΕ70 ΔΠΕ Θεσσαλονίκης, sofiadalabyra@hotmail.com

Περίληψη

Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας βασίζεται στην ενεργητική - βιωματική μάθηση, απευθύνεται σε μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στόχο έχει να καλλιεργήσει δεξιότητες επίλυσης προβληματικών καταστάσεων μέσω της δημιουργικής σκέψης και των πολλαπλών οπτικών προσέγγισης ενός θέματος. Αξιοποιούνται οι τεχνικές: μελέτη περίπτωσης, παιχνίδι ρόλων και τα "6 καπέλα σκέψης" του Edward De Bono, ενώ αναδεικνύεται ταυτοχρόνως και το ζήτημα της απομόνωσης ως μιας μορφής σχολικής βίας. Κατά την αρχική δραστηριότητα οι μαθητές/τριες εκφράζουν στην ολομέλεια αξίες ως συστατικά συγκρότησης της συνταγής μιας υγιούς τάξης, ενώ στη συνέχεια έρχονται σε επαφή με τη μελέτη περίπτωσης μιας προβληματικής κατάστασης σχολικής ζωής. Κάθε ομάδα καλείται να επεξεργαστεί το σενάριο με βάση την οπτική του καπέλου που έχει στην κατοχή της και να παρουσιάσει στην ολομέλεια τα αποτελέσματα των σκέψεών της, με σκοπό να προταθεί η στρατηγική αντιμετώπισης του προβλήματος. Η διδασκαλία κλείνει συνοψίζοντας τους εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης και επίλυσης ενός θέματος.

Λέξεις κλειδιά: Βίωμα, Σκέψη, Έκφραση, Εναλλακτικές οπτικές

Α. Ταυτότητα Μικροδιδασκαλίας

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Το σχέδιο διδασκαλίας με τίτλο «Το ΚΑΠΕΛΟ μου φοράω και τη ΣΚΕΨΗ ξεκινάω» αφορά μια προσέγγιση βιωματικής-ενεργητικής μάθησης που στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, υιοθετώντας στάσεις πολλαπλών αναγνώσεων μιας κατάστασης σε συνδυασμό με την αξιοποίηση της δημιουργικής τους σκέψης. Για την εφαρμογή του εν λόγω σχεδίου αξιοποιείται η τεχνική της μελέτης περίπτωσης, όπου στη συγκεκριμένη περίπτωση μελετάται το φαινόμενο της απομόνωσης στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Η επιλογή του παραδείγματος δεν είναι τυχαία καθώς αποτελεί μια δυσδιάκριτη μορφή σχολικής βίας και για το λόγο αυτό είναι δυσκολότερα εντοπίσιμη και διαχειρίσιμη. Οι συμμετέχοντες, λοιπόν, στη δράση καλούνται υποδυόμενοι αντίστοιχους ρόλους να επιχειρήσουν να επιλύσουν την προβληματική αυτή κατάσταση.

Ωστόσο η συγκεκριμένη δράση έχει την ιδιαιτερότητα και την πρωτοτυπία ότι οι μαθητές/τριες δε δραστηριοποιούνται απλώς σε ένα παιχνίδι ρόλων, αλλά μέσω της τεχνικής των "έξι καπέλων σκέψης" του Edward De Bono (2006) καθοδηγούνται στον τρόπο που θα πρέπει να σκεφτούν προκειμένου να παρέμβουν στην επίλυση του προβλήματος. Η καινοτομία της εν λόγω τεχνικής έγκειται στο γεγονός ότι σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε πρωταρχικά σε στελέχη μεγάλων επιχειρήσεων με στόχο τη διαχείριση και την επίλυση προβλημάτων, ενώ η μεταφορά της στο χώρο της εκπαίδευσης εκτός από το θετικό και ευχάριστο σχολικό κλίμα που δημιουργεί λόγω του έντονα βιωματικού χαρακτήρα, έχει και το σημαντικό πλεονέκτημα ότι ευνοεί την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Ειδικότερα οι μαθητές/τριες παροτρύνονται να προσεγγίσουν ένα ζήτημα από πολλές οπτικές, να ιεραρχήσουν τις απόψεις τους, να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, να συνειδητοποιήσουν τις επιλογές, να οργανώσουν τον τρόπο σκέψης τους και να καταλήξουν στην προσφορότερη κατά περίπτωση λύση.

Το προαναφερθέν σχέδιο διδασκαλίας προσφέρεται να εφαρμοστεί στα πλαίσια σχολικών προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, καθώς και σε δράσεις της Ευέλικτης Ζώνης. Επίσης, αποτελεί μια πρόταση προς αξιοποίηση αφενός σε περιπτώσεις καθημερινών συγκρουσιακών καταστάσεων, αφετέρου σε κάθε περίσταση επίλυσης προβλημάτων, στοιχείο που το καθιστά ευπροσάρμοστο στα διαφορετικά γνωστικά πεδία της σχολικής εκπαίδευσης. Τέλος, η χρονική διάρκεια υλοποίησης της εν λόγω δράσης υπολογίζεται στο ένα διδακτικό δίωρο, ωστόσο για τις ανάγκες εκπόνησης της συγκεκριμένης μικροδιδασκαλίας η χρονική διάρκεια της δράσης ανέρχεται στα 20 λεπτά, όπως παρουσιάζεται αναλυτικότερα παρακάτω.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Σκοπός: Η ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβληματικών καταστάσεων μέσω της αξιοποίησης των πολλαπλών οπτικών προσέγγισης ενός θέματος και της δημιουργικής σκέψης, καθώς και η ανάδειξη της απομόνωσης ως μορφή σχολικής βίας.

Ειδικοί Στόχοι:

Γνωστικοί:

- Να κατανοήσουν τις στρατηγικές επίλυσης προβληματικών καταστάσεων
- Να αναδειχθεί η απομόνωση ως μορφή σχολικής βίας

Συναισθηματικοί:

- Να προβληματιστούν και να ευαισθητοποιηθούν πάνω σε ζητήματα σχολικής βίας
- Να αναπτύξουν δεξιότητες ενσυναίσθησης

Κοινωνικοί:

- Να επικοινωνούν προς διερεύνηση διαφορετικών ιδεών, σκέψεων και συναισθημάτων
- Να συνεργάζονται προκειμένου να επιλύουν προβλήματα

Μεταγνωστικοί:

- Να αναπτύξουν δεξιότητες ελέγχου του τρόπου σκέψης και των συναισθημάτων κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων

B2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Τόσο η επιλογή του θέματος που προέρχεται από την καθημερινή σχολική εμπειρία όσο και η πλαισίωση της εν λόγω δράσης με μεθόδους βιωματικής μάθησης αναμένεται να συντελέσουν θετικά στο να κεντριστεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων και να επιφορτίσει η παρουσία τους με περισσότερο ενεργητικό ρόλο. Πιο συγκεκριμένα το γεγονός ότι η απομόνωση ως μια μορφή σχολικής βίας είναι ένα φαινόμενο που αφενός εμφανίζεται συχνά σε πολλές σχολικές κοινότητες και αφετέρου δύναται εν δυνάμει να πλήξει οποιονδήποτε μαθητή/τρια αποτελούν βασικούς παράγοντες κινητοποίησης του ενδιαφέροντος και ενίσχυσης της θέλησης για άμεση εμπλοκή με το θέμα. Επιπλέον, κρίνεται ότι η παρούσα πρόταση βιωματικής μάθησης πρόκειται να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα και να υιοθετήσουν στάσεις συλλογικότητας και δεξιότητες ενσυναίσθησης.

Όσον αφορά το γνωστικό τομέα είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι με την υλοποίηση του συγκεκριμένου σχεδίου διδασκαλίας αναμένεται οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τη σημασία το εναλλακτικού τρόπου σκέψης και να αναπτύξουν στρατηγικές επίλυσης προβληματικών καταστάσεων. Εδώ αξίζει να τονιστεί το γεγονός ότι οι εν λόγω στρατηγικές αφορούν την διαχείριση οποιασδήποτε λανθάνουσας περίπτωσης, στοιχείο που τις καθιστά γνωστικό εργαλείο για μελλοντική χρήση, ενώ ταυτοχρόνως ενισχύει και το αίσθημα αυτοπεποίθησης και σιγουριάς από μέρους των μαθητών/τριων.

B3. Θεωρητικό πλαίσιο

«Πες μου και θα ξεχάσω. Δείξε μου και θα θυμηθώ. Κάνε με να συμμετάσχω και θα καταλάβω»

Κομφούκιος 450 π.Χ.

Ο σχεδιασμός της προτεινόμενης δράσης στηρίζεται στις θεωρίες της εμπειρικής μάθησης, τις οποίες ανέπτυξαν οι Dewey, Lewin και Piaget και που συνοψίστηκαν από τον David Kolb στο μοντέλο του που ονομάστηκε «Ο κύκλος της μάθησης».

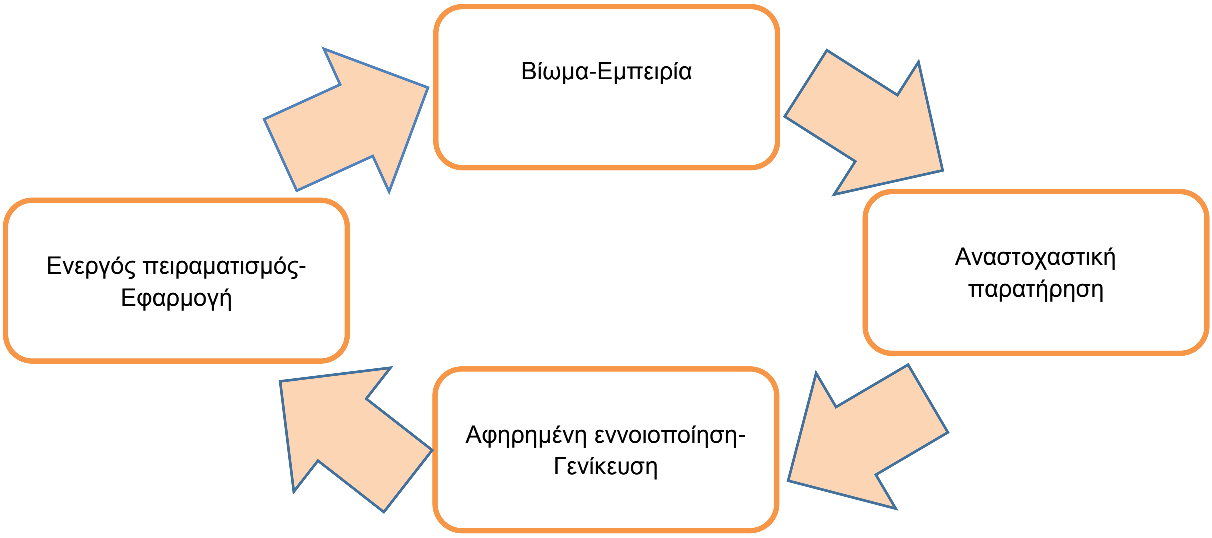
Ο Dewey, μέσα από το φιλοσοφικό φακό του πραγματισμού, υπογράμμισε τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία και διακήρυξε την πεποίθησή του ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία. Χαρακτηριστικά επεσήμανε ότι η εκπαίδευση είναι «*από την εμπειρία, για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας*» (Δεδούλη, 2002). Επικεντρωμένος περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης, ο Lewin παράγει ένα μοντέλο κατά το οποίο η μάθηση, η αλλαγή και η ανάπτυξη προάγονται καλύτερα μέσα από μία διαδικασία που ξεκινά από μία εμπειρία "εδώ και τώρα" και ακολουθείται από τη συλλογή δεδομένων και παρατηρήσεων σχετικά με την εμπειρία αυτή (Φίλλιπς, 2004: 5). Η εργασία του στη δυναμική των ομάδων, καθώς και η μεθοδολογία της έρευνας-δράσης ανέδειξαν την αξία της υποκειμενικής-προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση. Η συνεισφορά τέλος του Piaget στη βιωματική μάθηση έγκειται, κυρίως στην περιγραφή της μάθησης, ως μιας διαδικασίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσώπου και του περιβάλλοντος (Δεδούλη 2002: 146).

Ο David Kolb, βασιζόμενος στα παραπάνω, το 1984 παρουσίασε τη δική του θεωρία βιωματικής μάθησης, έχοντας την πεποίθηση, όπως και ο Vygotsky, ότι στόχος της μάθησης είναι η ανάπτυξη ικανοτήτων (γνωστικών, κοινωνικών, μεταγνωστικών) και η καλλιέργεια στάσεων μέσα από τη διαδικασία αναστοχασμού («εσωτερικής ομιλίας» κατά το Vygotsky) και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Το μοντέλο του Kolb περιγράφεται ως ένας κύκλος τεσσάρων σταδίων που περιλαμβάνει τέσσερις μαθησιακές λειτουργίες/στάδια: α) της συγκεκριμένης εμπειρίας, β) της αναστοχαστικής παρατήρησης, γ) της αφηρημένης εννοιοποίησης και δ) του ενεργού πειραματισμού (Σχήμα 1).

Πιο συγκεκριμένα, στο στάδιο της συγκεκριμένης εμπειρίας το υποκείμενο δρα και αντιμετωπίζει νέες καταστάσεις, προσλαμβάνοντας άμεσα την πληροφορία. Οι αισθήσεις του βρίσκονται σε εγρήγορση, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσει σχέσεις με άλλους ανθρώπους και βιώνει συναισθήματα. Στη συνέχεια στο στάδιο της αναστοχαστικής παρατήρησης οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν εξετάζονται προσεκτικά μέσα από ποικίλες οπτικές γωνίες προτού οδηγήσουν σε κρίσεις. Κατόπιν, στο στάδιο της αφηρημένης εννοιοποίησης, οι αποκτηθείσες εμπειρίες ταξινομούνται, διαμορφώνονται κανόνες δράσης και αποσαφηνίζονται οι σχέσεις μεταξύ των πραγμάτων. Τέλος, στο στάδιο του ενεργού πειραματισμού, ο εκπαιδευόμενος βασιζόμενος στις γνώσεις και τις εμπειρίες του και έχοντας να αντιμετωπίσει νέα προβλήματα, προετοιμάζεται να πάρει αποφάσεις, επιθυμεί να δράσει, να εφαρμόσει στην πράξη όσα μαθαίνει. Κάθε φάση αυτής της κυκλικής διαδικασίας συνδέεται άμεσα με την προηγούμενη και την επόμενη, και αν κάποια από αυτές δεν υλοποιηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, θα επηρεαστεί αρνητικά η συνολική διαδικασία της μάθησης από το βίωμα. Τα συμπεράσματα που θα βγουν από το προηγούμενο στάδιο, θα τροφοδοτήσουν με ιδέες το επόμενο, από το οποίο θα προκύψουν θεωρητικές αρχές και γενικεύσεις για το τι τελικά έχει επιτευχθεί ως μάθηση. Έπειτα από αυτή τη διαδικασία θα πρέπει οι εκπαιδευόμενοι να δοκιμάσουν ότι

έμαθαν στην πράξη. Με την πράξη, όμως, αυτή δημιουργείται νέα εμπειρία, συνεπώς με την ολοκλήρωση ενός πρώτου κύκλου βιωματικής μάθησης δίνεται έναυσμα για έναν καινούριο κύκλο (Φίλλιπς, 2004).

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι για να αποφευχθεί ο κίνδυνος το μοντέλο να επαναλάβει τον εαυτό του, θα πρέπει να τον δούμε σε μια προοπτική διαδοχικών κύκλων ή ανάπτυξής του, σε σχήμα σπειράματος. Σε καμιά περίπτωση, όμως, δε σημαίνει ότι σε κάθε βιωματική δράση θα πρέπει να ανιχνεύονται και τα τέσσερα προαναφερθέντα στάδια. Κάτι τέτοιο θα ερχόταν σε αντίθεση με τα χαρακτηριστικά της ρευστότητας και της ευπλαστότητας που χαρακτηρίζουν τη βιωματική μάθηση και θα μείωνε την ελευθερία των εκπαιδευτικών (Δεδούλη, 2002).



Σχήμα 1.

Ειδικότερα, εστιάζοντας στην υλοποίηση της προτεινόμενης μικροδιδασκαλίας ως μια διαδικασία βιωματικής μάθησης, δίνεται στους διδασκόμενους ένα σενάριο στο οποίο ο σχολικός εκφοβισμός βρίσκει την έκφρασή του με την απομόνωση ενός παιδιού στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος από την παρέα των συνομηλίκων του. Η αρχική αυτή φάση παραλληλίζεται με το πρώτο στάδιο του μοντέλου του Kolb (Βίωμα-Εμπειρία) όπου οι μαθητές/τριες προσλαμβάνουν την πληροφορία μιας καθημερινής κατάστασης την οποία καλούνται να διαχειριστούν. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι σε περίπτωση εφαρμογής της εν λόγω προσέγγισης σε πραγματικές συγκρουσιακές καταστάσεις σχολικής ζωής η πρόσληψη της πληροφορίας είναι αμεσότερη και περισσότερο συναισθηματικά φορτισμένη. Συνεχίζοντας κατόπιν στο δεύτερο στάδιο του Kolb, της αναστοχαστικής παρατήρησης, μοιράζονται 6 καπέλα διαφορετικού χρώματος το καθένα, με βάση τα οποία καλούνται οι συμμετέχοντες να μπουν στη θέση των πρωταγωνιστών του σεναρίου και να στοχαστούν, ανάλογα με τα χρώμα του καπέλου που "φορούν", τις πιθανές αντιδράσεις, τα συναισθήματα, τις ανησυχίες, τα κίνητρα και γενικότερα όλους τους εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης της κατάστασης προς επίλυση, ανάλογα πάντα με την οπτική του καπέλου που θα πρέπει να υιοθετήσουν. Στο τρίτο στάδιο ακολουθεί συζήτηση γύρω από τις σκέψεις και τις διαφορετικές προτάσεις των συμμετεχόντων, όπου μέσω της αφηρημένης εννοιοποίησης-γενίκευσης κατά τον Kolb επιχειρείται η αξιολόγηση ως προς την αποτελεσματικότητα των διαφορετικών αντιδράσεων και των εναλλακτικών οπτικών με σκοπό πάντα την επίλυση της προβληματικής κατάστασης. Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στην παρούσα δράση, στα πλαίσια της μικροδιδασκαλίας, δεν υπάρχει δυνατότητα για άμεση εφαρμογή των όσων συζητηθούν στην πράξη. Ουσιαστικά η υλοποίηση του τέταρτου σταδίου του kolb, δηλαδή του ενεργού πειραματισμού, δεν δύναται να υπάρξει παρά μόνο σε πραγματικές συνθήκες υλοποίησης της βιωματικής αυτής μάθησης.

B4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Στο παρόν σχέδιο διδασκαλίας αξιοποιείται η τεχνικής της μελέτης περίπτωσης (case study) ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που βοηθάει τους μαθητές/τριες να κινητοποιηθούν προκειμένου να αναπτύξουν στρατηγικές επίλυσης πολύπλοκων προβληματικών καταστάσεων. Ειδικότερα κατά την εφαρμογή μιας μελέτης περίπτωσης χρησιμοποιούνται σύντομα κείμενα που περιγράφουν πραγματικές ή υποθετικές καταστάσεις προς διερεύνηση με σκοπό να οριστεί η στρατηγική αντιμετώπισής της.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Αγγελής (2012) η εν λόγω τεχνική αποτελεί ένα εργαλείο εκπαίδευσης με στόχο την επίλυση προβλημάτων, όπου οι εκπαιδευόμενοι τοποθετούνται "μέσα" στο πρόβλημα και καλούνται να συνθέσουν υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να προτείνουν πιθανές λύσεις, με ιδιαίτερη έμφαση στη λήψη αποφάσεων. Ωστόσο είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δεν παρέχονται έτοιμες λύσεις, αλλά εν αντιθέσει προάγεται η συμμετοχή σε μια διαδικασία λήψης αποφάσεων προς εξεύρεση πιθανών λύσεων. Η μελέτη περίπτωσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί αφενός ως μια τεχνική για πρακτική εφαρμογή των αποκτηθέντων γνώσεων/δεξιοτήτων, αφετέρου ως μια ερευνητική πορεία προς τη μάθηση. Επίσης, το γεγονός ότι χαρακτηρίζεται από έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων προάγεται η συνεργατική μάθηση, ενώ μπορεί να συνδυαστεί και με άλλες τεχνικές όπως το παιχνίδι ρόλων.

Μια δεύτερη λοιπόν τεχνική βιωματικής μάθησης που υιοθετείται στο συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας είναι και το παιχνίδι ρόλων (role playing). Πρόκειται για μια τεχνική όπου οι μαθητές/τριες υποδύονται ρόλους -στη συγκεκριμένη περίπτωση προέρχονται από το σενάριο της μελέτης περίπτωσης που προαναφέρθηκε- και καλούνται να βιώσουν αλλά και να κατανοήσουν την πολύπλευρη φύση ενός κοινωνικού φαινομένου που μελετάται, όπως η σχολική βία. Κατά το Μαυρίδη (2007) η τεχνική αυτή βρίσκει εφαρμογή και σε ποικιλία περιστάσεων, όπου οι μαθητές/τριες υποδύονται ρόλους,

αυτοσχεδιάζουν, συναισθάνονται, εκφράζονται και ενεργούν μέσω ενός δημιουργικού διαλόγου, ενώ η συζήτηση και η ανάλυση των ενεργειών συμβάλλουν στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών.

Ωστόσο στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί ότι μέσω των προαναφερθέντων τεχνικών διδασκαλίας προαπαιτείται η συνδυαστική χρήση τόσο της κριτικής σκέψης, όσο και των δεξιοτήτων δημιουργικής ανάπτυξης λύσεων, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Αγγελής (2012). Εξάλλου σε καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων οι δυο προαναφερθέντες τύποι σκέψης δρουν συμπληρωματικά, ενσωματώνοντας κοινά στοιχεία, καθώς η δημιουργική σκέψη απαιτεί και τη χρήση της κριτικής σκέψης.

Εξετάζοντας διεξοδικότερα αυτούς τους δυο τύπου σκέψεις είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η συγκλίνουσα σκέψη κατά τον Παρασκευόπουλο (2004) αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να αναλύει, να συγκρίνει, να συνδυάζει, να συνθέτει, να ταξινομεί έννοιες και εν γένει να προβαίνει σε λογικούς συνειρμούς, προκειμένου την επίλυση προβλημάτων που επιδέχονται μια σωστή λύση, ενώ σύμφωνα με το Μαγνήσαλη (2002) ταυτίζεται με την κριτική σκέψη και λειτουργεί με βάση το λογικό σύστημα.

Εν αντιθέσει η αποκλίνουσα σκέψη «*είναι η νοητική ικανότητα με την οποία η εξέταση και η επεξεργασία των δεδομένων του προβλήματος γίνεται με έναν πιο ελεύθερο τρόπο που επιτρέπει νέους και ανορθόδοξους συνδυασμούς, με σκοπό την εύρεση μεγάλου αριθμού πρωτότυπων ιδεών και πιθανών λύσεων*» (Παρασκευόπουλος, 2004: 25). Ουσιαστικά η δημιουργική ή αποκλίνουσα σκέψη δεν περιορίζεται σε ορθολογικού τύπου πρακτικές, αλλά χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, καινοτομία, φαντασία, δημιουργικότητα και ευαισθησία.

Σε αντιστοιχία με τους δυο προαναφερθέντες τρόπους σκέψης κινείται και η τεχνική των "6 καπέλων σκέψης" του Edward de Bono (2006), η οποία είναι και η τρίτη τεχνική που αξιοποιείται συνδυαστικά στο παρόν σχέδιο διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Edward de Bono για την αποτελεσματική επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης και λήψης ανάλογων αποφάσεων προτάσσεται η ανάγκη υιοθέτησης μιας περισσότερο δημιουργικής και ευφάνταστης λύσης κατά το πρότυπο της αποκλίνουσας-δημιουργικής σκέψης, χωρίς ωστόσο να παραβλέπεται η συμβολή στην όλη διαδικασία και της συγκλίνουσας-κριτικής σκέψης. Για το λόγο αυτό ο de Bono εισηγείται μια τεχνική συνδυαστικής σκέψης προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματικότερη επίλυση προβλημάτων.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την δεκαετία του 1980 ο de Bono παρουσιάζει τη μέθοδο των "έξι σκεπτόμενων καπέλων" ("six thinking hats"), όπου πρόκειται για ένα εργαλείο διερεύνησης διαφορετικών απόψεων και σκεπτικών μιας προβληματικής κατάστασης. Ουσιαστικά πρόκειται για μια τεχνική κινητοποίησης της ανθρώπινης σκέψης προς διαφορετικές εναλλακτικές οπτικές ώστε να επιτευχθεί η διαμόρφωσης της κατάλληλης στρατηγικής για την λήψη ανάλογων αποφάσεων.

Όσον αφορά τη συγκεκριμένη μέθοδο, υπάρχουν έξι καπέλα διαφορετικού χρώματος όπου το κάθε ένα αντιπροσωπεύει έξι διαφορετικούς τρόπους σκέψης, τους οποίους υιοθετούν οι κάτοχοι των αντίστοιχων καπέλων. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η εν λόγω πρακτική προσφέρει το πλεονέκτημα της "συναισθηματικής κάλυψης" των μαθητών/τριων κάτω από το πρίσμα του ρόλου που υιοθετείται κάθε φορά, με αποτέλεσμα να προάγεται η ελευθερία σκέψης και έκφρασης δίχως των φόβο της προσωπικής στοχοποίησης και της επίκρισης.

Πιο συγκεκριμένα όπως προαναφέρθηκε τα εν λόγω καπέλα διαχωρίζονται με έξι διακριτά χρώματα, τα οποία αναδεικνύουν και έξι διαφορετικές οπτικές προσέγγισης ενός θέματος, προάγοντας την πολυπρισματική αντίληψη και κατ' επέκταση την ευρεία υποκειμενική παρέμβαση επί του συγκεκριμένου θέματος. Ωστόσο τα καπέλα δε θα πρέπει να ταυτιστούν με ανθρώπινους χαρακτήρες, αλλά θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι αντικατοπτρίζουν κατηγορίες συμπεριφοράς της σκέψης, στοχεύοντας στην καθοδήγηση της σκέψης και όχι στην κατηγοριοποίησή της.

Αναλυτικότερα οι οπτικές προσέγγισης των καπέλων είναι οι εξής:

Άσπρο καπέλο: Χαρακτηρίζεται από ουδετερότητα και αντικειμενικότητα. Δίνει σημασία στα γεγονότα και τις πληροφορίες που δύναται να συλλεχθούν καθορίζοντας με αυτό τον τρόπο και τις ενέργειές του. (Ποιες πληροφορίες έχουμε; Τι άλλο μπορώ να μάθω;)

Κόκκινο καπέλο: Αντιπροσωπεύει μια περισσότερο διαισθητική και ενστικτώδη προσέγγιση του προβλήματος, ενώ προτάσσει το συναίσθημα έναντι της λογικής επεξεργασίας και τεκμηρίωσης. Εκφράζονται οι αυθόρμητες αντιδράσεις και τα συναισθήματα χωρίς να υπάρχει η υποχρέωση της δικαιολογίας. (Πώς νιώθεις για την κατάσταση; Ποια είναι η πρώτη σου αντίδραση χωρίς να την λογοκρίνεις;)

Κίτρινο καπέλο: Ενσαρκώνει την αισιοδοξία, τον ενθουσιασμό, τη θετική σκέψη υπό το πρίσμα όμως της λογικής. Μελετάει τα πλεονεκτήματα, τα οφέλη, έχει θετική οπτική, ενώ διακατέχεται από έντονη ελπίδα για επιτυχία και θετική έκβαση, ενισχύοντας το περιβάλλον του. (Τι μπορεί να πάει καλά; Τι θα βοηθήσει; Ποια τα οφέλη από…;)

Μαύρο καπέλο: Εκφράζει τη λογική επεξεργασία, διακατέχεται από ψηλό αίσθημα προσοχής και επιφυλακτικότητας, ενώ ασκεί έντονη κριτική. Εξετάζει τα αδύνατα σημεία, την πιθανή αρνητική οπτική ενός θέματος, τα εμπόδια/προβλήματα και τα ανεπιθύμητα αποτελέσματα των ενεργειών. (Τι θα συμβεί αν…; Τι μπορεί να πάει στραβά; Ποιες οι αντιδράσεις ή τα προβλήματα που θα προκύψουν;)

Πράσινο καπέλο: Διακατέχεται από φαντασία, έντονη δημιουργικότητα, καινοτόμο πνεύμα για εναλλακτικές λύσεις. Υιοθετεί έναν αντισυμβατικό και ελεύθερο τρόπο σκέψης, που μελετάει τις δυνατότητες προκειμένου να επιφέρει την πρόκληση και την αλλαγή. (Τι δυνατότητες υπάρχουν; Πώς μπορώ να αιφνιδιάσω;)

Μπλε καπέλο: Έχει το ρόλο της γενικής εποπτείας, του ελέγχου και της οργάνωσης της διαδικασίας της σκέψης. Είναι η ψύχραιμη και αποστασιοποιημένη οπτική, με σφαιρική άποψη της πραγματικότητας, προβαίνει σε έλεγχο της κατάστασης και καταφεύγει στην εφαρμογή της προσφορότερης κατά περίπτωση λύσης. (Τι λύση μπορούμε να δώσουμε; Για να συνοψίσουμε, ποιες προτεραιότητες έχουμε και ποιους περιορισμούς; Πως μπορούμε να προσαρμόσουμε την κατάσταση;)

Κατά την διαδικασία, λοιπόν, εφαρμογής της συγκεκριμένης τεχνικής πραγματοποιείται ένας διάλογος, εσωτερικός εάν πραγματοποιηθεί ενδοατομικά, ομαδικός εάν η προβληματική κατάσταση αφορά μια ευρύτερη κοινωνική ομάδα. Να σημειωθεί ότι η σειρά παρουσίασης της κάθε οπτικής διαφοροποιείται ανάλογα με τη φύση του υπό μελέτη φαινομένου, την προσωπική προτίμηση του/των υποκειμένου/ων και την πορεία έκβασης του διαλόγου. Συνεπώς, η παραπάνω "τακτοποίηση" των καπέλων-οπτικών είναι ενδεικτική για την εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου.

Εν κατακλείδι το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας αποτελεί ένα συγκερασμό των τριών προαναφερομένων πρακτικών βιωματικών μάθησης με στόχο την ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβληματικών καταστάσεων μέσω της δημιουργικής σκέψης.

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας απευθύνεται σε μαθητές/τριες των δυο μεγάλων τάξεων του Δημοτικού, ενώ η διάρκειά του στα πλαίσια της μικροδιδασκαλίας υπολογίζεται σε 20 λεπτά.

Γενική πορεία διδασκαλίας:

1) Αρχική δραστηριότητα ενδυνάμωσης ομάδας
2) Βιωματική δραστηριότητα των 6 καπέλων σκέψης
3) Συζήτηση στην ολομέλεια

Αρχική δραστηριότητα: Οι συμμετέχοντες καλούνται να καθίσουν σε κύκλο ώστε να έχουν άμεση οπτική επαφή με το σύνολο της ομάδας, ενώ ο/η εμψυχωτής/τρια παρέχει οδηγίες για τη δραστηριότητα που θα ακολουθήσει. Ειδικότερα, ζητείται από τα μέλη της ομάδας να αναφέρουν το όνομά τους και ένα βασικό συστατικό για μια χαρούμενη και ήρεμη τάξη που χαρακτηρίζεται από θετικό κλίμα και από ευχάριστη ατμόσφαιρά. Ο καθένας θα κληθεί να καταγράψει την ιδέα του σε ένα κομμάτι χαρτί και να το τοποθετήσει σε μια αναρτημένη κατασκευή μαγειρικού σκεύους συμβάλλοντας ατομικά στην ολοκλήρωση της συνταγής. Με τον τρόπο αυτό αναδεικνύονται αφενός οι κοινές προσεγγίσεις των συμμετεχόντων για το θέμα, στοιχείο που βοηθάει στην ενδυνάμωση των μεταξύ τους σχέσεων, αφετέρου η διαφορετικότητα και η μοναδικότητα του τρόπου σκέψης του καθενός, καταδεικνύοντας και την ατομική συμβολή του καθενός στην ομάδα.

Στη συνέχεια ακολουθεί η διαδικασία χωρισμού των συμμετεχόντων σε ομάδες με τυχαίο και παιγνιώδη τρόπο, προϊδεάζοντας ταυτόχρονα τις ομάδες για τη δραστηριότητα που έπεται. Πιο συγκεκριμένα πρόκειται να υπάρχουν κάρτες που απεικονίζουν κάπελα σε 6 διαφορετικά χρώματα και κάθε μέλος καλείται να πάρει από μια κάρτα με ένα καπέλο σε ένα συγκεκριμένο χρώμα. Κατόπιν παροτρύνονται οι συμμετέχοντες να αναζητήσουν στην ολομέλεια και τα υπόλοιπα μέλη που πήραν το αντίστοιχου χρώματος καπέλο, σχηματίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνεται το καπέλο του αντίστοιχου χρώματος και ολοκληρώνεται η πρώτη φάση της μικροδιδασκαλίας, η οποία αναμένεται να διαρκέσει 5 λεπτά.

Βιωματική δραστηριότητα: Σε βιντεοπροτζέκτορα (ή διανεμημένο σε φωτοτυπίες) παρουσιάζεται η περίληψη μιας προβληματικής κατάστασης που αφορά περιστατικό ενδοσχολικής βίας σε μια σχολική τάξη του δημοτικού σχολείου.

Σενάριο: «*Ο Έλγκι, μαθητής της Ε΄ τάξης, με καταγωγή από τη Γεωργία αλλά γεννημένος στην Ελλάδα, μετακόμισε πριν ένα εξάμηνο λόγω της δουλειάς της μητέρας του και εγγράφηκε στο σχολείο της νέας του γειτονιάς. Οι επιδόσεις του στα μαθήματα γενικά είναι καλές και του αρέσει πολύ το ποδόσφαιρο. Ωστόσο, οι συμμαθητές του δε δείχνουν πρόθυμοι να παίξουν μαζί του και να συνεργαστούν σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, με αποτέλεσμα στα διαλείμματα να κάθεται μόνος του και τις τελευταίες μέρες η δασκάλα να έχει παράπονα από τις επιδόσεις του στα μαθήματα. Η μητέρα του ανησυχεί γιατί τον βλέπει στεναχωρημένο και απρόθυμο να πάει στο σχολείο*».

Αφού οι ομάδες μελετήσουν το σενάριο, ο/η εμψυχωτής/τρια παρέχει τις απαραίτητες οδηγίες σχετικά με τον τρόπο εργασίας των ομάδων, διευκρινίζει ότι τα διαφορετικά χρώματα των καπέλων που έχουν στην κατοχή τους αντικατοπτρίζουν διαφορετικές οπτικές προσέγγισης του θέματος και διασαφηνίζει αυτούς τους εναλλακτικούς τρόπου σκέψεις. Συνεπώς, τα μέλη των ομάδων καλούνται να στοχαστούν την όλη κατάσταση που τους δόθηκε "μπαίνοντας" στη θέση του θύματος, του θύτη αλλά και του σχολικού περίγυρου και να καταγράψουν τις σκέψεις τους από την οπτική που αντιπροσωπεύει το χρώμα του καπέλου που "φορούν". Προς διευκόλυνση των μελών η οπτική που καλείται κάθε ομάδα να υιοθετήσει δίνεται γραπτώς σε μορφή οδηγιών συνοδευόμενη με σχετικές ερωτήσεις, όπως φαίνεται παρακάτω:

Άσπρο καπέλο: Δίνει σημασία στα γεγονότα και τις πληροφορίες που δύναται να συλλεχθούν καθορίζοντας με αυτό τον τρόπο και τις ενέργειές του. (Ποιες πληροφορίες έχουμε; Τι άλλο μπορώ να μάθω;)

Κόκκινο καπέλο: Προτάσσει το συναίσθημα έναντι της λογικής επεξεργασίας και τεκμηρίωσης. (Πώς νιώθεις για την κατάσταση; Ποια είναι η πρώτη σου αντίδραση χωρίς να την λογοκρίνεις;)

Κίτρινο καπέλο: Μελετάει τα πλεονεκτήματα, τα οφέλη, έχει θετική οπτική, ενώ διακατέχεται από έντονη ελπίδα για επιτυχία και θετική έκβαση, ενισχύοντας το περιβάλλον του. (Τι μπορεί να πάει καλά; Τι θα βοηθήσει; Ποια τα οφέλη από…;)

Μαύρο καπέλο: Εξετάζει τα αδύνατα σημεία, την πιθανή αρνητική οπτική ενός θέματος, τα εμπόδια/προβλήματα και τα ανεπιθύμητα αποτελέσματα των ενεργειών. (Τι θα συμβεί αν…; Τι μπορεί να πάει στραβά; Ποιες οι αντιδράσεις ή τα προβλήματα που θα προκύψουν;)

Πράσινο καπέλο: Διακατέχεται από φαντασία, έντονη δημιουργικότητα, καινοτόμο πνεύμα για εναλλακτικές λύσεις. (Τι δυνατότητες υπάρχουν; Πώς μπορώ να αιφνιδιάσω;)

Μπλε καπέλο: Έχει το ρόλο της γενικής εποπτείας, του ελέγχου και της οργάνωσης της διαδικασίας της σκέψης. Καταφεύγει στην εφαρμογή της προσφορότερης κατά περίπτωση λύσης. (Τι λύση μπορούμε να δώσουμε; Πως μπορούμε να προσαρμόσουμε την κατάσταση;)

Η φάση αυτή πρόκειται να διαρκέσει 10 λεπτά.

Συζήτηση στην ολομέλεια: Στη φάση αυτή οι συμμετέχοντας ξαναγυρίζουν στον κύκλο χωρίς όμως να απομακρυνθούν από τις ομάδες τους και ζητείται από κάθε ομάδα, με τη σειρά που διαφαίνεται από το παραπάνω σχήμα, να ανακοινώσει στην ολομέλεια τις σκέψεις της γύρω από το θέμα. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ομάδα με το Μπλε καπέλο έχει το ρόλο της οργάνωσης και εποπτείας των εκφραζόμενων οπτικών προκειμένου να συναχθούν συμπεράσματα και να υιοθετηθεί η αποτελεσματικότερη στρατηγική αντιμετώπισης της κατάστασης. Μέσα από την όλη συζήτηση αναδεικνύεται ταυτοχρόνως τόσο η απομόνωση ως μορφή σχολικής βίας, όσο και η πολυπρισματικότητα του τρόπου σκέψης ως μια στρατηγική αντιμετώπισης των προβληματικών καταστάσεων. Το τελευταίο αυτό μέρος της μικροδιδασκαλίας πρόκειται να διαρκέσει 5 λεπτά.

Σε όλη τη διαδικασία ο/η εμψυχωτής/τρια έχει το ρόλο του/της συντονιστή/τριας παρέχοντας τις απαραίτητες, επί της διαδικασίας, πληροφορίες και δίνοντας στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα λαμβάνοντας πρωτοβουλίες.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τόσο η διάρκεια της παραπάνω δράσης, η οποία σε συνθήκες σχολικής τάξης αναμένεται να είναι ένα διδακτικό δίωρο, όσο και οι οδηγίες προσαρμόζονται ανάλογα με την ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των συμμετεχόντων.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Για την υλοποίηση του σχεδίου διδασκαλίας θα χρειαστούν:

- Flipchart και μαρκαδόροι για την εισαγωγική δραστηριότητας γνωριμίας,
- Ένας βιντεοπροβολέας με σκοπό να προβληθεί το σενάριο της μελέτης περίπτωσης (μπορεί να διανεμηθεί και σε έντυπη μορφή),
- Έξι καπέλα στα προαναφερθέντα χρώματα (άσπρο, κόκκινο, κίτρινο, μαύρο, πράσινο, μπλε),
- Μπλοκ σημειώσεων και στυλό για τις σημειώσεις των ομάδων.

Γ. Αποτίμηση – Ανατροφοδότηση

Κατά την εφαρμογή της εν λόγω μικροδιδασκαλίας εκτός από το σύνολο των συμμετεχόντων, ο αριθμός των οποίων υπερέβη τον αρχικό προγραμματισμό, προβλεπόταν και η πλαισίωση από παρατηρητές οι οποίοι μετά τη διεξαγωγή της δράσης, κατά τη διαδικασία της συζήτησης, μπορούσαν να εκφράσουν τις απόψεις και τις εκτιμήσεις τους από την παρατήρηση της όλης διαδικασίας.

Πιο συγκεκριμένα, με την έναρξη της μικροδιδασκαλίας και τη συγκρότηση της ομάδας στην ολομέλεια ήταν έκδηλη η επιφυλακτικότητα και ο δισταγμός των συμμετεχόντων λόγω της μη εξοικείωσής τους με το χώρο, με τα υπόλοιπα μέλη-παρατηρητές και λόγω της επικείμενης "έκθεσής" τους στην όλη βιωματική δράση, δεδομένο το οποίο προβλέφθηκε κατά τον αρχικό σχεδιασμό και ξεπεράστηκε γρήγορα με την εναρκτήρια δραστηριότητας γνωριμίας. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίστηκε η συναισθηματική αποφόρτιση, η εξοικείωση και η ουσιαστικότερη συμμετοχή στη βιωματική δράση κατά τρόπο ενεργητικό και αβίαστο. Αναλυτικότερα, το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην πορεία της εφαρμογής επέδειξαν ιδιαίτερη θέρμη να εκφράσουν τις απόψεις τους και τα προσωπικά τους βιώματα, αφενός λόγο του βιωματικού χαραχτήρα της δράσης, αφετέρου λόγω της θεματικής που φάνηκε να ευαισθητοποιεί ιδιαίτερα το κοινό, κατέστησε την όλη συμμετοχή ιδιαίτερα ενεργητική και αποτελεσματική ως προς την έκβαση και ολοκλήρωση της μικροδιδασκαλίας. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι οι απόψεις που εκφράστηκαν χαρακτηρίζονται από ποικιλία και πρωτοτυπία, ενώ ταυτόχρονα κάλυψαν πολύπλευρες οπτικές της μελέτης περίπτωσης, επιτυγχάνοντας την αρχική στόχευση για ενεργοποίηση τόσο της δημιουργικής όσο και της κριτικής σκέψης συνδυαστικά. Ωστόσο η έντονη εμπλοκή των συμμετεχόντων στην βιωματική δράση και η επιθυμία να μοιραστούν στην ολομέλεια τις προσωπικές τους σκέψεις και απόψεις είχε ως αποτέλεσμα την χρονική απόκλιση από τον αρχικό προγραμματισμό. Στο σημείο αυτό, όμως, κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι σε κάθε βιωματικού χαρακτήρα δράση, που υπάρχει ο αστάθμητος παράγοντας της υποκειμενικής δράσης, τέτοιου είδους αποκλίσεις κατά την υλοποίηση καθίστανται αναμενόμενες, ενώ απαιτούν ένα σημαντικό βαθμό ευελιξίας από μέρους του/της εμψυχωτή/τριας. Εξάλλου, όπως χαρακτηριστικά προαναφέρθηκε, τα στοιχεία της ρευστότητας και της ευπλαστότητας που χαρακτηρίζουν τη βιωματική μάθηση ενέχουν το σημαντικό πλεονεκτημα για ελευθέρια προσαρμογής της εκάστοτε βιωματικής δράσης στις ανάγκες της ομάδας, καθιστώντας την όλη εκπαιδευτική εφαρμογή μία "ανοιχτή" διαδικασία μάθησης.

Συνεπώς, επιχειρώντας μια γενικότερη αποτίμηση της εφαρμογής της μικροδιδασκαλίας κρίνεται ότι ο γενικός σκοπός και ειδικοί στόχοι επιτεύχθηκαν σε σημαντικό βαθμό, καθώς οι συμμετέχοντες μέσω των πολλαπλών οπτικών προσέγγισης ενός θέματος και της ενεργοποίησης της δημιουργικής τους σκέψης εξοικειώθηκαν με τις αντίστοιχες στρατηγικές επίλυσης προβληματικών καταστάσεων και ανέπτυξαν δεξιότητες ελέγχου του τρόπου σκέψης και των συναισθημάτων τους κατά τη διαδικασία επίλυσης του υπό μελέτη προβλήματος. Παράλληλα, προβληματίστηκαν και ευαισθητοποιήθηκαν γύρω από μία συγκεκριμένη μορφή σχολικής βίας, αυτή της κοινωνικής απομόνωσης, ενώ συνεργάστηκαν αποτελεσματικά προκειμένου να διερευνήσουν τις εναλλακτικές ιδεών και απόψεις τους προς επίλυση της υπό μελέτης περίπτωσης. Μετά την έκβαση της μικροδιδασκαλίας οι εμπλεκόμενοι/ες επέδειξαν την ίδια προθυμίας ενεργητικής συμμετοχής στη συζήτηση που ακλούθησε, θέτοντας τα δικά τους ερωτήματα γύρω από την εκπαιδευτική τεχνική που ενεπλάκησαν, ενώ οι παρατηρητές δεν εξέφρασαν προσωπικές απόψεις και κρίσεις επί της διαδικασίας.

Δ. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Ολοκληρώνοντας τη βιωματική δραστηριότητα βασισμένη στα 6 καπέλα σκέψης του Edward de bono, συνάγεται ότι πρόκειται για μια βιωματική τεχνική η οποία κρίνεται ευκόλως εφαρμόσιμη και ιδιαιτέρως αποτελεσματική σε πολλαπλά επίπεδα, γνωστικά-κοινωνικά-συναισθηματικά, τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Καλύπτει ένα ευρύ φάσμα θεματολογίας και δύναται να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, προάγοντας τη δυναμική της οριζόντιας προσέγγισης των προγραμμάτων σπουδών.

Ειδικότερα, το εν λόγω σχέδιο διδασκαλίας προσφέρεται να εφαρμοστεί στα πλαίσια σχολικών προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, σε δράσεις της Ευέλικτης Ζώνης καθώς και σε εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα. Παράλληλα, μπορεί να αξιοποιηθεί για την επίλυση σοβαρών προβληματικών καταστάσεων που προκύπτουν στο χώρο του σχολείου, όπως για παράδειγμα το φαινόμενο του εκφοβισμού, για την αντιμετώπιση καθημερινών συγκρουσιακών καταστάσεων, αλλά και περισσότερο διαδικαστικού χαρακτήρα καταστάσεις που απαιτούν τη λήψη μιας απόφασης από το σύνολο των μαθητών της τάξης, όπως για παράδειγμα τη λήψη απόφασης για τον τόπο υλοποίησης μιας εκδρομής. Όλα αυτά τα στοιχεία το καθιστούν ένα δυναμικό εργαλείο, ευπροσάρμοστο στα διαφορετικά γνωστικά πεδία της σχολικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, απαραίτητη κρίνεται η προσαρμογή της όλης δράσης ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα εφαρμογής ως προς την υπό μελέτη θεματική και ως προς τη βαθμό ετοιμότητας της εκάστοτε ομάδας προκειμένου να εμπλακεί σε τέτοιου είδους ενεργητικές-συνεργατικές δράσεις. Όπως προαναφέρθηκε οι βιωματικές δράσεις απαιτούν ένα σημαντικό βαθμό εξοικείωσης των εμπλεκομένων και επαφίεται στην ευχέρεια και ευελιξία του εκάστοτε εμψυχωτή/τριας να εμπλέξει ομαλά τους συμμετέχοντες και να διευκολύνει την υποκειμενική δραστηριότητα.

Ε. Βιβλιογραφικές Αναφορές – Βοηθήματα

DeBono, E. (2006). *Τα έξι καπέλα σκέψης.* Αθήνα: Αλκυών.

Αγγελής, Β. (2012). *Ανάπτυξη μελετών περιπτώσεων (Οδηγός προδιαγραφών).* Ανάκτηση από https://forum.aegean.gr/download/file.php?id=10439

Δελούδη, Μ. (2002). Βιωματική Μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων τευχ.6* (σσ. 145-160). Αθήνα: Πιαδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαγνήσαλης, Κ. (2002). *Δημιουργική Σκέψη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρίκης, Γ. (2007). Τεχνικές για την ανάπτυξη της κρτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Β. Κ. (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης* (σσ. 121-140). Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια.* Αθήνα.

Τριλίβα, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση: Ένας οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους.* Αθήνα: Ψυχογιός.

Φίλλιπς, Ν. (Σεπτέμβριος-Δεκέμβριος 2004). Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προυποθέσεις. *Εκπάιδευση Ενηλίκων τευχ.3.* Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

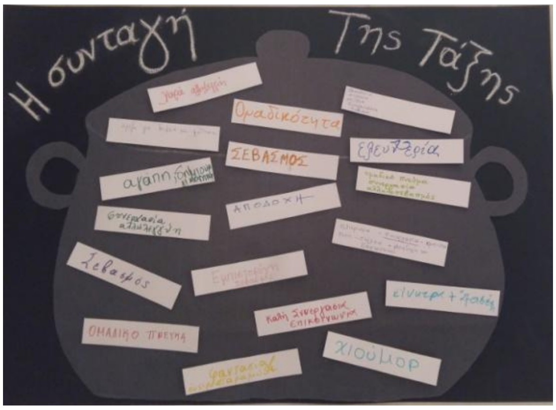
Παράρτημα

Παρακάτω παρατίθεται φωτογραφικό υλικό από την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πρότασης.

1. Τα καπέλα που χρησιμοποιήθηκαν:



2. Η κατασκευή και οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το βασικό συστατικό της συνταγής κατά την εισαγωγική δραστηριότητα:



3. Οι οδηγίες που δόθηκαν στις ομάδες για την οπτική του κάθε καπέλου:

Με αυτό το καπέλο εστιάζουμε στις διαθέσιμες ***πληροφορίες.*** Φορώντας αυτό το καπέλο εξετάζετε τις πληροφορίες που έχετε και βλέπετε τι μπορείτε να μάθετε από αυτές, διατηρώντας μια ουδέτερη στάση χωρίς προσωπικές κρίσεις.

Φοράω το Άσπρο μου και απαντώ...

Ποιες σημαντικές πληροφορίες αντλούμε από το σενάριο **α)** για τον Έλγκι, **(β)** για τη στάση των συμμαθητών και **γ)** για τη στάση της δασκάλας;

Με αυτό το καπέλο κοιτάτε την κατάσταση διαισθητικά, καταθέτοντας αυθόρμητες αντιδράσεις και ***συναισθήματα.*** Μπορείτε να εκφράσετε όλο το φάσμα των συναισθημάτων: φόβος, θυμός, μίσος, δυσπιστία, ζήλια, αγάπη, ενθουσιασμός κ.ο.κ.

Φοράω το Κόκκινό μου και απαντώ...

- Ποιες οι εντυπώσεις σας και τα συναισθήματά σας πάνω στο θέμα;
- Πώς νιώθετε για το ζήτημα που συζητάμε;
- Ποιο είναι το πρώτο πράγμα που σκέφτεστε για τους

Με αυτό το καπέλο σκέφτεστε ***θετικά.*** Φορώντας αυτό το καπέλο βλέπετε τις θετικές πλευρές και τα οφέλη κάποιας κατάστασης. Είστε θετικός, ενθουσιώδης, ενισχύετε τους άλλους να συνεχίσουν και τους μεταδίδετε ένα πνεύμα αισιοδοξίας ακόμη και όταν όλα μοιάζουν ζοφερά.

Φοράω το Κίτρινό μου και απαντώ...

Εάν βλέπατε τα πράγματα με αισιόδοξη ματιά, ποια είναι τα στοιχεία του σεναρίου που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα θετικό κλίμα/ διάθεση:

α) για τον Έλγκι, **β)** για τους συμμαθητές και **γ)** για τη δασκάλα;

Με αυτό το καπέλο ψάχνετε όλες τις αρνητικές πλευρές της κατάστασης που εξετάζετε. Είναι το καπέλο της ***κριτικής***. Φορώντας αυτό το καπέλο παίζετε τον «συνήγορο του διαβόλου». Προσπαθείτε να βρείτε τα αδύνατα σημεία και γενικά τι μπορεί να πάει λάθος, έτσι ώστε να μπορέσει να αποτραπεί μια περισσότερη δυσάρεστη κατάσταση.

Φοράω το Μαύρο μου και απαντώ...

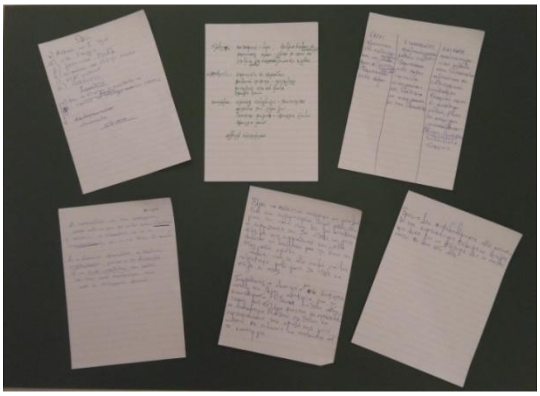
Εάν γίνουν προσπάθειες να αντιμετωπιστεί αυτή η κατάσταση (από τον Έλγκι, τους συμμαθητές, τη δασκάλα), τι θα μπορούσε να πάει στραβά;

Με αυτό το καπέλο μπορείτε να βρείτε ***δημιουργικές λύσεις*** σε ένα πρόβλημα. Φορώντας αυτό το καπέλο υιοθετείτε έναν εντελώς ελεύθερο τρόπο σκέψης, όπου δεν υπάρχει θέση για κριτική. Μπορείτε να σκεφτείτε δημιουργικές λύσεις σε ένα πρόβλημα, καταθέτοντας πιθανότητες ή ιδέες.

Φοράω το Πράσινο μου και απαντώ...

Σκεφτείτε κάτι απρόσμενο που θα μπορούσε να γίνει που θα μπορούσε να αλλάξει την τροπή των πραγμάτων προς μια θετική έκβαση.

Οι απόψεις που σημειώθηκαν και παρουσιάστηκαν από τις ομάδες ανάλογα με την οπτική του καπέλου



Σάββατο 28/11/2015

ΑΙΘΟΥΣΑ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΧΡΗΣΕΩΝ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ

Βιωματικές Μικροδιδασκαλίες

ΣΥΝΕΔΡΙΑ:Β1
09:00 - 12:00

Ακολουθώντας τα βήματα μιας επαγγελματικής επιλογής

Κατερίνα Κεδράκα[1], Χρήστος Καλτσίδης[2]

[1] Επίκουρος Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, kkedraka@mbg.duth.gr
[2] Εκπαιδευτικός ΠΕ20, Εκπαιδευτής Ενηλίκων, ckaltsidis@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική εφαρμογή αναφέρεται στη λήψη απόφασης σταδιοδρομίας των νέων επιστημόνων στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Το Σχέδιο Διδασκαλίας περιλαμβάνει την προσέγγιση του θέματος με την τεχνική της ψηφιακής αφήγησης (digital storytelling) μέσω του αντίστοιχου λογισμικού (Scratch). Αναλυτικότερα, θα παρουσιαστεί το δίλλημα σταδιοδρομίας στο οποίο βρίσκεται μια νεαρή απόφοιτη (βιοεπιστήμονας) ΑΕΙ. Οι ομάδες εργασίας καλούνται να επιλέξουν το τέλος της ιστορίας που τους δίνεται, επιχειρηματολογώντας υπέρ ή κατά δύο επιλογών της επαγγελματικής απόφασης που καλείται να πάρει η νεαρή επιστήμων και η ολομέλεια θα αποφασίσει για την τελική λύση. Η διδακτική πρόταση κλείνει με την προβολή της εκδοχής που επιλέχτηκε από την ολομέλεια και την παρουσίαση θεωρητικών θέσεων για τα στοιχεία που δομούν το πλαίσιο λήψης μιας απόφασης σταδιοδρομίας.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική ανάπτυξη, Βιοεπιστήμονες, Λήψη απόφασης

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Το σχέδιο διδασκαλίας περιλαμβάνει τη μελέτη μιας ιστορίας ζωής ενός νέου ατόμου-επιστήμονα, που οδηγείται σε δίλλημα σχετικά με την απόφαση που πρέπει να πάρει γύρω από το επαγγελματικό του μέλλον. Μέσα από την επεξεργασία δύο διαφορετικών αποφάσεων οι εκπαιδευόμενοι ασκούνται στη διαδικασία λήψης απόφασης, κεντρικό παράγοντα κατά τη διαχείριση της σταδιοδρομίας. Η αφηγηματική προσέγγιση αποτελεί μια σχετικά καινούργια και εναλλακτική προοπτική στο χώρο της εκπαίδευσης. Αποφεύγει την ένταξη της προσωπικότητας σε νόρμες, εστιάζεται στις αξίες, στις δεσμεύσεις καθώς και στα αποθέματα του ανθρώπου και έχει πολλές εφαρμογές, ειδικά σε θέματα που αφορούν τη διαχείριση προβλημάτων, αποφάσεων και κρίσεων. Η καινοτομία έγκειται στην προσέγγιση η οποία περιλαμβάνει αφενός τη χρήση ειδικού λογισμικού (Scratch), που κάνει την εκπαιδευτική διαδικασία ζωντανή, σύγχρονη κι ευχάριστη και αφετέρου, στη μάθηση που επέρχεται μέσω βιωματικής προσέγγισης κι όχι μετωπικής διδασκαλίας. Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται για προσεγγίσεις θεμάτων που αφορούν στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, ειδικά των νέων ανθρώπων. Στα πλεονεκτήματα της χρήσης του συγκεκριμένου λογισμικού κατά τη διδακτική προσέγγιση περιλαμβάνεται η δυνατότητα να διαμοιραστεί η δραστηριότητα στους εκπαιδευόμενους μέσω του διαδικτύου και να επαναλάβουν μόνοι τους τη διαδικασία ή να πειραματιστούν στην εφαρμογή διαφορετικών επιλογών στο δοσμένο σενάριο. Εναλλακτικά, θα μπορούσαν να εμπλακούν οι εκπαιδευόμενοι στη διαδικασία επιλογής εναλλακτικών λύσεων, σχεδιάζοντας οι ίδιοι τις πιθανές επιπτώσεις των αποφάσεών τους.

Το διδακτικό αντικείμενο είναι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Μπορεί να ενταχθεί σε μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ή σε μάθημα *Διαχείρισης Σταδιοδρομίας/ Επαγγελματικής Ανάπτυξης* στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, εν γένει στα Τμήματα των ΑΕΙ/ΤΕΙ της χώρας. Η χρονική διάρκεια που απαιτείται σε πραγματικές συνθήκες είναι 2 διδακτικές ώρες (2 x 45΄).

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Η παρούσα διδακτική εφαρμογή έχει ως **σκοπό** την ανάδυση προβληματικής σχετικά με την στάθμιση των διαφορετικών επιλογών και τη λήψη αποφάσεων για το επαγγελματικό μέλλον, στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιλογής σταδιοδρομίας των νέων (Βιοεπιστημόνων), μετά τη λήψη του πτυχίου τους.

Διδακτικοί στόχοι:

Μέσω της διδακτικής αυτής προσέγγισης οι εκπαιδευόμενοι θα:

- κατανοήσουν τα στάδια της λήψης επαγγελματικής απόφασης (**Γνωστικοί στόχοι**)
- ευαισθητοποιηθούν ως προς τις συνέπειες των εναλλακτικών επαγγελματικών διαδρομών (**Συναισθηματικοί στόχοι**)
- προετοιμαστούν για έναν επιτυχή συνδυασμό προσωπικής κι επαγγελματικής ζωής (**Κοινωνικοί στόχοι**)
- εξετάζουν κριτικά τις μακροχρόνιες επιπτώσεις των αποφάσεών τους σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος (**Μεταγνωστικοί στόχοι**).

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Οι εκπαιδευόμενοι (φοιτητές/μαθητές) αναμένεται να προβληματιστούν σχετικά με τα βήματα λήψης επαγγελματικών αποφάσεων και να αντιληφθούν την σύνθετη και πολυεπίπεδη σχέση των διαφορετικών επιλογών εργασίας με τις προσωπικές/ οικογενειακές συνθήκες αλλά και τις επιπτώσεις για τη μελλοντική ζωή τους. Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης έχει ως σκοπό να δώσει ένα βιωματικό τόνο στη διαδικασία και να βάλει τον εκπαιδευόμενο στη θέση του «ήρωα», δηλαδή να ταυτιστεί με το προσωπικό βίωμα και την ιστορία που παρουσιάζεται.

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Η Επαγγελματική Ανάπτυξη

Η διδακτική προσέγγιση στηρίζεται στις **Εξελικτικές Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης**. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια μακροχρόνια εξελικτική ενεργοποίηση του ατόμου για θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία του, που ξεκινά από τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης του ατόμου και συνεχίζεται μέχρι την ώριμη ηλικία. Ο Krumboltz και οι συνεργάτες του (1978) από τη δεκαετία του'70 ακόμα, θεωρούν ότι η επιλογή σταδιοδρομίας είναι μια διαδικασία, που επηρεάζεται όχι μόνο από τις προσωπικές αποφάσεις, αλλά και από τις εκάστοτε συνθήκες της αγοράς εργασίας. Ο Krumboltz (1979), στηριζόμενος στη θεωρία Κοινωνικής Μάθησης του Bandura, υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι κυρίως αποτέλεσμα κοινωνικής μάθησης (Κάντας & Χαντζή, 1991) και σημειώνει ότι καθώς το άτομο ενηλικιώνεται, διαμορφώνει ορισμένες αντιλήψεις για τον εαυτό του και τον κόσμο της εργασίας, τις οποίες ονομάζει αυτοπαρατηρητικές γενικεύσεις, που είναι τριών ειδών: 1) η επάρκεια προς το έργο, αν δηλαδή πιστεύει ότι διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες για την εκτέλεση ενός έργου, 2) τα ενδιαφέροντά του, που δεν θεωρούνται ότι αποτελούν βασικό καθοριστικό παράγοντα στην επαγγελματική ανάπτυξη αλλά είναι περισσότερο προϊόντα μαθησιακών εμπειριών και, 3) οι προσωπικές αξίες του ατόμου. Ο Savickas (2002: 153) ενδιαφέρεται για το πώς τα άτομα «ταιριάζουν την εργασία με τη ζωή τους». Σύμφωνα με τη θεωρία του, οι καριέρες «χτίζονται» στη διάρκεια της ζωής, καθώς τα άτομα κάνουν επιλογές που εκφράζουν τις αυτοαντιλήψεις τους και προσπαθούν να συνδέσουν τους στόχους τους με την κοινωνική και την εργασιακή πραγματικότητα της ζωής τους (Savickas, 2005). Αποτελεί, δηλαδή, μια συνάρτηση των υποκειμενικών αντιλήψεών τους σχετικά με την ελκυστικότητα και τη δυνατότητα της συγκεκριμένης εργασίας να εξασφαλίσει τα επιθυμητά για τον καθένα αποτελέσματα (Κάντας, 1993). Ο Savickas (2002) εισάγει την έννοια της «επαγγελματικής προσαρμοστικότητας», καθώς θεωρεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη δεν καθοδηγείται μόνον από μια εσωτερική διαδικασία ωρίμανσης, αλλά κι από το κίνητρο προσαρμογής σε ένα συγκεκριμένο κάθε φορά εξωτερικό περιβάλλον (Amundson, Harris-Bowlsbey, & Niles, 2009). Έτσι, το άτομο δημιουργεί τη σταδιοδρομία του και της δίνει νόημα και περιεχόμενο, προσπαθώντας να κινηθεί με βάση όχι μόνον τον εαυτό του και τις υποκειμενικές του αντιλήψεις αλλά και με βάση τις αντικειμενικές συνθήκες που αφορούν στην εργασία του (Savickas, 2002). Η Κεδράκα (2014[α]) αναφέρει πως τα τελευταία χρόνια, επισημαίνεται ότι το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διαγράφεται η επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου είναι καθοριστικό, χωρίς όμως να αποτελεί τον μόνο παράγοντα που επηρεάζει την εργασιακή του πορεία. Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Schultz, 1971) κάθε άτομο ενεργεί ορθολογικά, όταν επιλέγει επάγγελμα (και σπουδές) με κριτήριο τη μεγιστοποίηση του προσωπικού του οφέλους. Η μεγιστοποίηση των απολαβών του από την εργασία θεωρείται συνάρτηση της επένδυσης που κάνει σε εκπαίδευση και εξειδίκευση. Δηλαδή, όσο περισσότερη και υψηλότερου επιπέδου εκπαίδευση έχει ένα άτομο, τόσο περισσότερες απολαβές προσδοκά ότι θα αποκομίσει από την εργασία του. Η προσδοκία μελλοντικών υψηλών αμοιβών είναι αυτή που το ωθεί να επενδύσει περισσότερο στην εκπαίδευσή του, ειδικά κατά τα αρχικά στάδια της πορείας του (Κασιμάτη, 1998).

Οι επαγγελματικές επιλογές των Βιοεπιστημόνων

Στο χώρο των Βιοεπιστημών κυριαρχεί μια ρομαντική εικόνα του επιστήμονα που με την έρευνά του αλλάζει τα δεδομένα της ανθρωπότητας. Ωστόσο, σε διεθνές επίπεδο, η συνήθης επαγγελματική πορεία του Βιοεπιστήμονα είναι πολύ πιο πεζή από την ιδεατή αυτή εικόνα. Όπως ισχύει για όλους τους νέους επιστήμονες, η εύρεση μιας –σχετικά- μόνιμης θέσης εργασίας εξασφαλίζει τον βιοπορισμό, είναι αυτή που επιτρέπει στον επιστήμονα -ερευνητή να αφοσιωθεί στην έρευνά του, χωρίς να χρειάζεται να αγωνιά συνεχώς για την επιβίωση, τη δική του και της οικογένειας του και διευκολύνει την ισορροπία επαγγελματικής-οικογενειακής του ζωής (Feibelman, 1993).

Στο πλαίσιο των επιστημονικών εξειδικεύσεων του ραγδαία εξελισσόμενου πεδίου των Βιοεπιστημών, παραδοσιακών και μη, δημιουργούνται θέσεις εργασίας σε ποικίλους επαγγελματικούς χώρους όπου μπορεί να εργαστεί ένας Βιοεπιστήμονας, όπως είναι τα ερευνητικά κέντρα/ ινστιτούτα/ οργανισμοί, τα Νοσοκομεία και τα Διαγνωστικά κέντρα, σε εταιρείες, οργανισμούς και φορείς βιοτεχνολογικού και υγειονομικού ελέγχου, στο Marketing και τις πωλήσεις ειδικά σε φαρμακοβιομηχανίες και εταιρείες βιοτεχνολογίας, σε κρατικές υπηρεσίες επιστημονικής πολιτικής (πχ ΕΟΦ) ή στον τομέα της Επιστημονικής Συμβουλευτικής σε ιδιωτικές εταιρείες (πχ φαρμακευτικές, τροφίμων κτλ) και σε κρατικούς φορείς (πχ

στρατό, δημόσια υγεία κτλ) (Belikoff, 2004· Bloomfield & El-Fakahany, 2008· Robbins-Roth, 2006). Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι **η έρευνα** αποτελεί έναν τομέα που απορροφά αρκετούς Βιοεπιστήμονες, τόσο σε κρατικούς (πχ πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα, οικολογία κτλ) όσο και σε κερδοσκοπικούς οργανισμούς (πχ φαρμακοβιομηχανίες, βιολογικές καλλιέργειες κτλ) (Belikoff, 2004). Η καριέρα του ερευνητή-Βιοεπιστήμονα είναι μια διεθνής καριέρα και όσοι επιλέξουν να εργαστούν στον τομέα της έρευνας, σε ερευνητικά ινστιτούτα ή πανεπιστήμια ή σε φαρμακοβιομηχανίες ή άλλες παραγωγικές ή εμπορικές επιχειρήσεις, συχνά πολυεθνικές, συχνά αναγκάζονται να μένουν στο εξωτερικό.

Καθώς ο τομέας της έρευνας, της βιοτεχνολογίας αλλά και όλων των υπολοίπων επαγγελματικών τομέων όπου μπορεί να εργαστεί ο Βιοεπιστήμονας δεν προσφέρουν μεγάλη ζήτηση, οι απόφοιτοι των σχετικών Πανεπιστημιακών Τμημάτων κυρίως εργάζονται ως εκπαιδευτικοί. Η Εκπαίδευση δείχνει να αποτελεί μια 'παραδοσιακή' επαγγελματική διέξοδο για πολλούς Βιοεπιστήμονες, είτε επιλέγουν να δουλέψουν ως καθηγητές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δημόσια ή ιδιωτική, είτε στο χώρο των φροντιστηρίων, ιδιαίτερων μαθημάτων και γενικά προετοιμασίας μαθητών για την είσοδό τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου υπάρχει ζήτηση καθώς το μάθημα της Βιολογίας αποτελεί το μάθημα κύριας βαρύτητας της Θετικής Κατεύθυνσης του Λυκείου. Σε αυτό το εργασιακό τοπίο, η **Εκπαίδευση αποτελεί μια εναλλακτική** για να αντιμετωπίσουν την ανεργία, παρόλο που κι αυτή η λύση επαγγελματικής αποκατάστασης κρύβει δυσκολίες, τόσο σε επίπεδο αρχικής ένταξης στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω του ΑΣΕΠ, όσο και ουσιαστικής διαδικασίας που απαιτεί διδακτικές δεξιότητες και συγκεκριμένες στάσεις. Σε πρόσφατη έρευνα της Κεδράκα (2013) σχετικά με την επιλογή της απασχόλησης στον κλάδο της Εκπαίδευσης από τους Βιοεπιστήμονες, αναδείχτηκε η σημασία των διδακτικών δεξιοτήτων που χρειάζεται να κατέχει ο Βιοεπιστήμονας-εκπαιδευτικός. Ωστόσο, είναι ενδιαφέρον ότι οι απόψεις που καταγράφηκαν μάλλον αναπαράγουν τις παραδοσιακές αντιλήψεις περί του υπομονετικού και μεταδοτικού διδάσκοντα, ένα μοντέλο που σήμερα έχει αντικατασταθεί με τον επιστήμονα - εκπαιδευτή, ο οποίος πρέπει να στηρίζεται σε σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας (Ζόγκζα, 2006) κι όχι σε μια έμφυτη διδακτική κλίση. Στην ίδια έρευνα κατεγράφησαν ενδιαφέρουσες αναφορές και προτάσεις των νέων Βιοεπιστημόνων γύρω από έναν διεπιστημονικό τρόπο θεώρησης κυρίως του περιεχομένου του μαθήματος της Βιολογίας, που μέσα από μια διεπιστημονική και πολυεπίπεδη προσέγγιση θα προσφέρει σύγχρονες κι εξειδικευμένες γνώσεις στους μαθητές. Σε αυτό το ζήτημα εμπλέκεται και η προβληματική της εξειδίκευσης, παρόλο που φαίνεται πως η εξειδίκευση στο γνωστικό επίπεδο δεν καλύπτει τις διδακτικές ανάγκες όσων θα αποφασίσουν να ασχοληθούν επαγγελματικά με την Εκπαίδευση.

Η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων

Στην καθημερινή ζωή τα άτομα έρχονται συνεχώς αντιμέτωπα με καταστάσεις, που απαιτούν να κάνουν ορισμένες επιλογές και να πάρουν αποφάσεις. Οι αποφάσεις αυτές αφορούν διάφορα θέματα και άλλοτε είναι επιλογές πολύ σημαντικές για τη ζωή, ενώ άλλοτε έχουν λιγότερη σημασία για το μέλλον. Κάθε φορά που κάνουν μια επιλογή, παίρνουν υπόψη τους τον εαυτό τους και τις συνθήκες του περιβάλλοντος. Η ζωή όμως εμπεριέχει ανάπτυξη και συνεχή αλλαγή και οι αλλαγές, είτε του εαυτού μας είτε του κόσμου γύρω μας, δεν είναι πάντα προβλέψιμες. Είναι πολύ πιθανό ότι τα άτομα χρειάζεται να παίρνουν συνεχώς καινούργιες αποφάσεις, για να προσαρμόζονται στην πραγματικότητα, όπως διαγράφεται κάθε φορά. Κάθε απόφαση, επομένως, είναι ένας κρίκος στην αλυσίδα των επιλογών, που σημαίνει ότι χτίζεται πάνω σε προηγούμενες, και αυτή, με τη σειρά της, επηρεάζει τις μελλοντικές αποφάσεις (Κεδράκα, 2014[β]).

Ο Greenhaus (1987) σημειώνει ότι τα βήματα που ακολουθεί το νέο άτομο για να πάρει μια επαγγελματική απόφαση, όταν βρίσκεται σε μια φάση αναζήτησης επαγγελματικού στόχου είναι τα παρακάτω: (α) συγκεντρώνει πληροφορίες για τον κόσμο της εργασίας, (β) δημιουργεί μια ακριβή εικόνα για τον εαυτό του (ταλέντα, ενδιαφέροντα, αξίες, κλπ), (γ) αναπτύσσει ρεαλιστικούς στόχους για τη σταδιοδρομία του, (δ) υλοποιεί μια στρατηγική για την επίτευξη των στόχων του και (ε) παίρνει συνεχώς ανατροφοδότηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής του και τη σημασία των στόχων του. Οι Ginzberg, Ginsbur, Axelrad και Herma (1951), υποστήριξαν ότι στη διαδικασία λήψης απόφασης για την επιλογή του επαγγέλματος παίζουν ρόλο τέσσερις κύριοι παράγοντες: α) ο παράγοντας της πραγματικότητας, β) η εκπαίδευση του ατόμου, γ) η προσωπικότητα και τα συναισθηματικά του στοιχεία και δ) οι αξίες του, εφόσον αυτές ικανοποιούνται σε διαφορετικό βαθμό στα διάφορα επαγγέλματα. Το νέο άτομο, λοιπόν, διέρχεται από μια σειρά σταδίων με τελικό αποτέλεσμα μια επαγγελματική επιλογή που θα του εξασφαλίζει το καλύτερο δυνατό ταίριασμα ανάμεσα στις ικανότητές του και τις αξίες του, από τη μια μεριά, και τον πραγματικό χώρο της εργασίας από την άλλη (Κάντας & Χατζή, 1991).

Κάθε απόφαση χρειάζεται:

Α. Το **άτομο,** που παίρνει την απόφαση, σύμφωνα με τι χρειάζεται, ποιος είναι και τι προτιμά.

Β. Ένα **κριτήριο,** που προσδιορίζει κάθε φορά τον σκοπό, τον στόχο του, το γιατί επιδιώκει να πάρει μια απόφαση, και

Γ. Διάφορες **εναλλακτικές** λύσεις (τουλάχιστον δύο), ανάμεσα στις οποίες το άτομο αποφασίζει ποια θα διαλέξει (σύμφωνα με το κριτήριο που έχει θέσει). Οι εναλλακτικές λύσεις προϋποθέτουν ότι έχει συλλέξει πληροφορίες από διάφορες πηγές και ότι έχει επεξεργαστεί τις πληροφορίες αυτές, τις έχει «φιλτράρει» και ζυγίσει την αξία τους. Η συνεχής αναζήτηση νέων εναλλακτικών για την επαναξιολόγηση της απόφασης, θεωρείται **η «καρδιά» της λήψης απόφασης.**

Η Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1993) αναφέρει ορισμένους **παράγοντες**, οι οποίοι επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων:

Η **οικογένεια,** που σε πολλές περιπτώσεις ενισχύει και στηρίζει το άτομο ενώ ορισμένες φορές, το πιέζει ή το κατευθύνει, ή το αναγκάζει να συμβιβαστεί και να περιοριστεί σε ορισμένες επιλογές. Αυτό συμβαίνει γιατί η οικογένεια, με τη στενή της σημασία (γονείς – παιδιά) αλλά και με την ευρύτερη έννοια (οι συγγενείς), ασκεί πάντα κάποιον έλεγχο στις αποφάσεις των μελών της, και κυρίως των νεότερων, διότι οι αποφάσεις ενός μέλους έχουν αντίκτυπο, θετικό ή αρνητικό, σε όλα τα μέλη της οικογένειας. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η αποδοχή ή η διαφοροποίηση της οικογένειας από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Οι **εκπαιδευτικές εμπειρίες** του κάθε ατόμου, αυτά που έμαθε και πήρε από το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο φοίτησε, επηρεάζουν και παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που παίρνει τις αποφάσεις του, διότι η εκπαίδευση επιδρά σκόπιμα και μεθοδικά στον εξελισσόμενο άνθρωπο, καλλιεργεί τις δεξιότητές του, θεμελιώνει τις αρχές και τις προοπτικές του.

Οι συμμαθητές, οι φίλοι, οι γνωστοί και γενικά, οι άνθρωποι που αποτελούν την **ιδιαίτερη κοινωνία**, στην οποία ζει ο καθένας. Κανείς δεν ζει απομονωμένος από τους υπόλοιπους ανθρώπους, αντίθετα, όλοι έχουν φίλους και εχθρούς, παρέες, γνωριμίες, σχέσεις και επαφές με άλλα άτομα. Η συνδιαλλαγή με όλα αυτά τα άτομα σημαίνει ότι το άτομο επηρεάζεται, άλλοτε με θετικό κι άλλοτε με αρνητικό τρόπο, καθώς μέσα από την ανάμειξή του με τον κόσμο, νιώθει την ανάγκη να ακολουθεί «αυτά που κάνει όλος ο κόσμος», να ακολουθεί δηλαδή τα πρότυπα της εποχής. Ορισμένες φορές, απλώς τα μιμείται κι άλλες φορές τα ενσωματώνει στο προσωπικό σύστημα των αξιών και των αντιλήψεών του.

Τα ***αποτελέσματα*** μιας απόφασης είναι οι συνέπειες της απόφασης και η αξιολόγησή τους είναι στην πραγματικότητα η αξιολόγηση της απόφασης: είναι αυτά που μας δείχνουν αν η απόφασή μας ήταν για μας ***τελικά*** καλή ή όχι. Μόνο που το πληροφορούμαστε ύστερα, αφού έχουμε πάρει μια απόφαση κι ακριβώς αυτό είναι το δύσκολο σημείο: να καταφέρουμε να πάρουμε μια τέτοια απόφαση ***στο παρόν***, που να αποδειχτεί καλή ***για το μέλλον***. Σε κάθε απόφαση λοιπόν, επεξεργαζόμαστε νοητικά τις εναλλακτικές λύσεις και ζυγίζουμε τα πιθανά αποτελέσματα με βάση: α) την **πιθανότητα** που έχουν να συμβούν και β), την **αξία** ή την ωφελιμότητα που έχουν για μας. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται να έχουμε προετοιμαστεί και για την περίπτωση όπου η επιλογή που κάναμε δεν θα μας φέρει το αποτέλεσμα που περιμέναμε και να προσπαθήσουμε να βρούμε τη νέα εναλλακτική, που θα ακολουθήσουμε στη συνέχεια (Arroba, 1977).

Συνοψίζοντας, η λήψη αποφάσεων είναι μια εξελικτική και δια βίου δεξιότητα, που θεωρείται σήμερα πολύ σημαντική για τον πολίτη του 21ου αιώνα. Το άτομο είναι δυνατόν να ασκηθεί στο να παίρνει αποφάσεις αλλά αυτό δεν είναι ούτε απλό, ούτε εύκολο. Αντίθετα, αποτελεί μια σύνθετη και συχνά πολύπλοκη διαδικασία, όπου χρειάζεται κανείς να συνυπολογίσει πολλά πράγματα και συγχρόνως, να προσπαθήσει να εκτιμήσει ποιες συνέπειες (θετικές ή αρνητικές) θα έχει η απόφαση αυτή για το μέλλον. Με άλλα λόγια, το άτομο σε κάθε κατάσταση απόφασης πρέπει να κάνει δύο πράγματα: πρώτον να μορφοποιήσει στο μυαλό του **μια πιθανή λύση** και δεύτερον, να κάνει **προβολή της λύσης αυτής** στο μέλλον και να προσπαθήσει να αξιολογήσει τα πιθανά αποτελέσματα που θα φέρει η λύση που σκέφτεται να δώσει. Ο Holland (1985) τονίζει ότι η λήψη αποφάσεων σχετικά με την επαγγελματική πορεία, συνδέεται με τη δυνατότητα και την προοπτική των ανθρώπων να επιλέγουν ή να αλλάζουν επάγγελμα αλλά βασικά να είναι επαγγελματικά ευτυχείς και να επιτυγχάνουν τη μεγαλύτερη ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή (πηγή: www.eoppep.gr).

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Η διδακτική πρόταση θα υλοποιηθεί στο πλαίσιο της ενεργού, συμμετοχικής μεθόδου μάθησης, μέσω της τεχνικής της ψηφιακής αφήγησης (digital storytelling), δηλαδή θα αξιοποιηθούν εναλλακτικές επαγγελματικές προτάσεις που θα ενσωματωθούν σε μια αφήγηση ημιτελούς ιστορίας, με σκοπό να δοθεί το τέλος της ιστορίας από την ομάδα των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τον Matthews (1977), το storytelling είναι μια βιωματική εκπαιδευτική τεχνική που υποστηρίζει την απόκτηση της πραγματικής γνώσης, καθώς οδηγεί τον εκπαιδευόμενο μέσα από τη δόμηση περιεχομένου, την επεξεργασία των πληροφοριών και την εξαγωγή νοήματος, να συνειδητοποιήσει αντιλήψεις, γνώσεις, αξίες και συμπεριφορές. Οι Μεϊμάρης και Λόξα (2014) σημειώνουν ότι η αφήγηση αποτελεί την τέχνη της χρήσης της γλώσσας, όπου στην προφορική μορφή της συνοδεύεται με κινήσεις και χειρονομίες έχοντας ως στόχο να παρουσιάσει τα στοιχεία και τις εικόνες μιας ιστορίας στο κοινό, αποτελώντας με αυτό τον τρόπο, από τα αρχαία κιόλας χρόνια, ένα μέσο ψυχαγωγίας, εκπαίδευσης και ηθικής διαπαιδαγώγησης. Στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα προσφιλής, καθώς με τη σύνθεση μιας ιστορίας οι μαθητές σκέφτονται αυτά που γνωρίζουν και αναπτύσσουν κριτική σκέψη. Η εξέλιξη της τεχνολογίας και η ανάπτυξη των υπολογιστών και των δικτύων επικοινωνιών δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για να αναδειχθεί ένας νέος τρόπος αφήγησης, γνωστή και ως ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling). Οι ιστορίες μπορούν πλέον να εμπλουτιστούν με εικόνες και ήχο προσδίδοντας ιδιαίτερο χρώμα σε αυτές.

Σύμφωνα με το Center of Digital Storytelling (2015), υπάρχουν επτά στοιχεία τα οποία καθορίζουν την αποτελεσματική χρήση των ψηφιακών ιστοριών:

1. **Οπτική γωνία** (Point of View), η ύπαρξη δηλαδή ενός κεντρικού νοήματος και η οπτική του συγγραφέα.
2. Η ύπαρξη ενός **Δραματικού Ερωτήματος** (Dramatic Question), το οποίο διατηρεί την προσοχή του κοινού και το οποίο απαντάται στο τέλος της ιστορίας.
3. **Συναισθηματικό Περιεχόμενο** (Emotional Content), το οποίο παρουσιάζεται μέσα από την προσωπική σκοπιά και συνδέει το ακροατήριο με την ιστορία.
4. Το **Δώρο της Φωνής** (The Gift of Voice), που δίνει ζωντάνια στην ιστορία και την επεξήγηση του σεναρίου.
5. Η **Δύναμη της Μουσικής** (The Power of Soundtrack), για την υποστήριξη και τον εμπλουτισμό της ιστορίας.
6. **Οικονομία** (Economy), καθώς θα πρέπει να χρησιμοποιείται το απαραίτητο περιεχόμενο, χωρίς υπερβολές και υπερφόρτωση του θεατή.
7. Ο **Ρυθμός** (Pacing), ο οποίος καθορίζει την ταχύτητα εξέλιξης της δράσης της ιστορίας.

Αναφορικά με την εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία, το ίδιο Κέντρο τροποποιεί ελαφρώς το παραπάνω σχήμα, ώστε να είναι δυνατή η δημιουργία ιστοριών και από τους μαθητές.

Για την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης επιλέχθηκε το λογισμικό Scratch (http://scratch.mit.edu) διότι ο χρήστης μπορεί να δημιουργήσει αλληλεπιδραστικές ιστορίες και επιπλέον να συμμετέχει σε κοινότητες που έχει ορίσει. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα ανταλλαγής ιδεών και απόψεων μέσα από τις κοινότητες αυτές και η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευομένων (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010).

Η αξιολόγηση σε επίπεδο γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών και μεταγνωστικών διδακτικών στόχων θα γίνει με τη χρήση μικρών καρτελών επιδοκιμασίας (ή μη), που θα μοιραστούν στην ολομέλεια για να εκτιμηθεί το αν επετεύχθησαν οι στόχοι, όπως έχουν περιγραφεί. Ωστόσο, αξιοποιώντας τις δυνατότητες του λογισμικού Scratch, η αξιολόγηση επίτευξης των διδακτικών στόχων, λόγω της ιδιωτικότητας και της προσωπικής χροιάς του θέματος, μπορεί να γίνει από τους

εκπαιδευόμενους και στον δικό τους Η/Υ, στο σπίτι τους, σε λήψη απόφασης που οι ίδιοι θα επιλέξουν, μέσα από το περιβάλλον που προσφέρει το Scratch, δημιουργώντας το δικό τους σενάριο και αναπαριστώντας τις δικές τους επιλογές από τη δική τους οπτική. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η προσωπική εμπλοκή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ενισχύεται η κριτική τους ικανότητα.

B5. Πορεία της διδασκαλίας

Αρχικά, ο εκπαιδευτής παρουσιάζει στον Η/Υ την αρχή της ιστορίας (3΄). Στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι σχηματίζουν δύο μικρότερες ομάδες των 5-7 ατόμων (μικρός κύκλος) και μια μεγαλύτερη (έξω κύκλος), εφόσον υπάρχουν εκπαιδευόμενοι που δεν περιλαμβάνονται στις δύο μικρότερες ομάδες (1΄). Ο εκπαιδευτής αναθέτει στις ομάδες του μικρού κύκλου να επεξεργαστούν από μια εναλλακτική του διλλήματος που έχει τεθεί στην ιστορία που παρουσιάστηκε. Οι δύο ομάδες συζητούν για 5΄λεπτά, οικοδομώντας τα επιχειρήματά τους και στη συνέχεια τα παρουσιάζουν στην ολομέλεια (2΄η κάθε μία). Η μεγάλη ομάδα ψηφίζει το τέλος της ιστορίας που την «έπεισε» περισσότερο (1΄). Προβάλλεται η πιθανή εξέλιξη του «ήρωα» της ιστορίας, η οποία επιλέχτηκε από την ολομέλεια (2΄). Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει τα στάδια και τους παράγοντες που επιδρούν στη λήψη επαγγελματικής απόφασης (2΄). Ακολουθεί η αξιολόγηση επίτευξης των διδακτικών στόχων (1΄) και κλείνοντας την διδακτική προσέγγιση, ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους ότι η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να συνεχιστεί στο περιβάλλον του Scratch. Για το σκοπό αυτό, δίνει το διαδικτυακό σύνδεσμο της ψηφιακής ιστορίας, προκαλώντας τους να σχολιάσουν και να επεκτείνουν το περιεχόμενό της στον Η/Υ τους (1΄). Συνολική χρονική διάρκεια: 20΄

B6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Ως υλικά διδασκαλίας θα χρησιμοποιηθεί Η/Υ με το λογισμικό Scratch, προβολικό μηχάνημα, καθώς και χαρτιά-μολύβια.

B7. Βιβλιογραφικές Αναφορές και βοηθήματα

Ambrose, S., G. (2006). Science writing: Communicating with the masses. In: Cynthia Robbins-Roth, (Ed). (2006). *ALTERNATIVE CAREERS IN SCIENCE. Leaving the Ivory Tower.* ELSEVIER Academic Press Inc. 27-38.

Amundson, N. E., Harris-Bowlsbey, J. A. & Niles, S. G. (2009). *Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής. Διαδικασίες και Τεχνικές* (Elements of Career Counseling: processes and techniques. 2nd Edition, Pearson Education, Prentice Hall). Αθήνα: EKEP/ National Centre For Vocational Orientation.

Arroba, T. (1977). Styles of decision making and their use: An empirical study. *British Journal of Guidance and Counselling, 5(2)*, 149-158.

Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Sage University Papers on Qualitative Research Methods**.** Thousand Oaks, CA: Sage.

Belikoff, K. (2004). *Opportunities in Biological Sciences Careers.* New York: McGraw-Hill Companies, Inc.

Bloomfield, A., V., & El-Fakahany, E., E. (2008). *The Chicago Guide to your Career in Science.* Chicago: The University of Chicago Press.

Brown, S., Sh. (2007). *Opportunities in Biotechnology Careers.* New York: McGraw-Hill Companies, Inc.

Camenson, B. (2003). *Great Jobs for Biology Majors*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.

Center of Digital Storytelling (2015). *The 7 Elements of Digital Storytelling*. Ανάκτηση από http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27&cid=27&sublinkid=31 στις 10 Απριλίου 2015.

Feibelman, J. P. (1993). *A Ph.D. Is Not Enough! Guide to Survival in Science*. NY: Basic Books

Greenhaus, J., H. (1987). *Career management*. Chicago: Dryden Press.

Holland, J. L. (1985). *Vocational preference inventory.* Odessa, FL: Psychological Assessment

Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 567-587.

Krumboltz, J.D. (1979). A social learning theory of career decision making. Στο: A. M. Mitchell, G. B. Jones, & J. D. Krumboltz. (Eds), *Social Learning and career decision making.* Cranston, Rhode Island: Caroll Press.

Krumboltz, J.D., Mitchell, A.M., Jones, G.B. (1978). A social learning theory of career selection. Στο: J. M. Whiteley, A. Resnikoff (Eds), *Career counseling. Monterey,* California: Brooks/Cole.

Matthews, R. C. (1977). Semantic judgments as encoding operations: The effects of attention to particular semantic categories on the usefulness of interitem relations in recall. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 3,* 160–173.

Robbins-Roth, C. (Ed). (2006). *ALTERNATIVE CAREERS IN SCIENCE. Leaving the Ivory Tower.* ELSEVIER Academic Press Inc.

Roth, R. (2006). Entering Biomedical and Scientific Consulting. In: Cynthia Robbins-Roth, (Ed). (2006). *ALTERNATIVE CAREERS IN SCIENCE. Leaving the Ivory Tower.* ELSEVIER Academic Press Inc. 149-160.

Savickas, M. L. (2002). Career Construction: A Developmental Theory of Vocational Behavior. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career Choice and Development*, 149-205. San Francisco: Jossey & Bass.

Savickas, M. L. (2005). Th e theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R.W. Lent (Eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work,* 42–70. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Schultz, T. (1971). *Investment in human capital*. New York: Free Press.

Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού: www.eoppep.gr

Ζόγκζα, Β. (2006). *Θέματα Διδακτικής της Βιολογίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κάντας, Α. (1993). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Μέρος 1ο & 2ο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α., & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στοιχεία συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασιμάτη, Κ. (1998). *Η Επιλογή του Επαγγέλματος – Έρευνα για τα Κοινωνικά Χαρακτηριστικά της Απασχόλησης*/ Μελέτη. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Κεδράκα, Κ. (2004). Επαγγελματική ανάπτυξη και ένταξη των νέων στον κόσμο της εργασίας, *Τα Εκπαιδευτικά*, 71-72, 123-134.

Κεδράκα, Κ. (2013). Η Εκπαίδευση ως προοπτική εργασίας κατά την επαγγελματική απορρόφηση των Βιοεπιστημόνων στην Ελλάδα. *Νέα Παιδεία,* 148, 88-112.

Κεδράκα, Κ. (2014α). Η επαγγελματική ανάπτυξη των Βιοεπιστημόνων: Η περίπτωση των φοιτητών του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του ΔΠΘ. *Εκπαιδευτικός Κύκλος, 2(1),* 65-86. Στο: http://www.educircle.gr

Κεδράκα, Κ. (2014β). *Πρακτικός Οδηγός για Υποψήφιους Εργαζόμενους*, (Ανέκδοτες) Διδακτικές Σημειώσεις για το υποχρεωτικό μάθημα «Επαγγελματική Ανάπτυξη των Βιοεπιστημόνων». Αλεξανδρούπολη: Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Μεϊμάρης, Μ., & Λόξα, Γ. (2014). Η ψηφιακή αφήγηση και οι εφαρμογές της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Καινοτόμες Διδακτικές Τεχνικές – Γραπτός Επιστημονικός Λόγος. Ας τους μάθουμε πώς να μαθαίνουν: Καινοτομία – Διδασκαλία – Επιστήμη,* 23-35. Επιστημονικη Εταιρεία: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Οριζόντια Δράση Υποστήριξης Γραφείων Διασύνδεσης Πανεπιστημίων. (2008). *Η ΑΠΟΡΡΟΦΗΣΗ ΤΩΝ ΠΤΥΧΙΟΥΧΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ. Πανελλαδική έρευνα στους αποφοίτους των ετών 1998-2000.* Επιστημ Υπεύθυνη: Μ. Καραμεσίνη. Αθήνα: Διόνικος.

Σεραφείμ, Κ., & Φεσάκης, Γ. (2010). Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών. Στα *Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, 1558-1569.*

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1993). Ανάπτυξη της Δεξιότητας Λήψης Απόφασης στα Πλαίσια του Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. *Νέα Παιδεία*, 66, 23-33.

Διδακτική, μουσική (jazz) και εικαστική (ζωγραφική) αναπαράσταση της διδακτικής βιωματικής εμπειρίας του στοχασμού κατά τη δράση (reflection in action) του Donald Schön

Σπύρος Κιουλάνης[1], Ευθύμης Βαλκάνος[2], Αλέξανδρος Καράκος[3], Νίκος Δ. Γιαμαλής[4], Γιάννης Δημητράκης[5]

[1]Καθηγητής/Σύμβουλος Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας, spiros@kioulanis.gr
[2]Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστημίου Μακεδονία, Καθηγητής/Σύμβουλος Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, evalkan@uom.gr
[3]Καθηγητής Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης
[4]Συνθέτης-Διευθυντής Μουσικών Συνόλων, ngiamalis1@gmail.com
[5]Εικαστικός

Περίληψη

Όταν οι σχέσεις που αναπτύσσονται σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, εμπεριέχουν διάλογο, επεξεργασία και εμπλουτισμό απόψεων με νέες ιδέες, ανταλλαγή εμπειριών και συναισθήματα, τότε η διδασκαλία μετατρέπεται σε αυτό που ο Donald Schön περιγράφει ως στοχασμό κατά τη δράση (Reflection in action). Στην παρούσα δημοσίευση ερμηνεύουμε (Reflection on action) το στοχασμό κατά τη δράση (Reflection in action) του Donald Schön προσεγγίζοντας στοχαστικά τη διαδικασία μέσα από μία βιωματική μουσική (Jazz) και εικαστική (ζωγραφική) προσέγγιση, με την παρουσία εικονικών συμμετεχόντων (Virtual Paricipants). Από την αξιολόγηση της διαδικασίας κατέστη σαφές ότι ο στοχασμός κατά τη δράση αποτελεί μία σημαντική διαδικασία σε κάθε μαθησιακό περιβάλλον, η οποία, ωστόσο, παρά το γεγονός ότι δε βασίζεται σε κάποια συγκεκριμένη διανοητική διεργασία, μπορεί να ενισχυθεί με τη χρήση κατάλληλων τεχνικών και με τον τρόπο αυτό να οδηγήσει στην ενίσχυση της στοχαστικής μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Βιωματική μάθηση, στοχασμός κατά τη δράση, στοχασμός πάνω στη δράση, αλληλεπίδραση

Α. Η διαδικασία του στοχασμού

Ο Jarvis (1997) διαχώρισε τη μάθηση των ενηλίκων σε στοχαστική (reflective) και μη στοχαστική μάθηση (non - reflective) ενώ εισήγαγε και την έννοια της μη μάθησης (non - learning) κατά την οποία οι εμπειρίες που βιώνει ένας ενήλικος δεν οδηγούν σε μάθηση για λόγους όπως ο φόβος για αλλαγή, η αλαζονεία ή και η απλή απόρριψη της μαθησιακής διάστασης της εμπειρίας. Η μη στοχαστική δράση περιλαμβάνει δύο είδη δράσεων: (α) τη δράση κατόπιν συνήθειας και (β) τη λελογισμένη δράση. Η πρώτη χαρακτηρίζεται από μία αλληλουχία ενεργειών, ενώ η δεύτερη βασίζεται στην προηγούμενη μάθηση η οποία δεν στοχεύει στην αιτιολόγηση των πεποιθήσεων παρά μόνο στη χρήση. Με την έννοια αυτή η σκέψη ενός ατόμου για την επίλυση ενός προβλήματος που βασίζεται σε πρότερες γνώσεις δεν είναι εξ ορισμού στοχασμός αλλά κυρίως λελογισμένη δράση (Κόκκος, 2005).

Οι Boud, Keogh, και Walker (1985, 2002) αναφέρονται στο στοχασμό ως ένα γενικό πλαίσιο δραστηριοτήτων στις οποίες το άτομο εμπλέκεται προκειμένου να διερευνήσει τις εμπειρίες του και να οδηγηθεί σε μία νέα κατανόηση και εκτίμηση των φαινομένων. Στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων κυριαρχούν τρία στάδια: η επιστροφή στην εμπειρία, η προσέγγιση των συναισθημάτων και η επαναξιολόγηση της εμπειρίας. Η επιστροφή στην εμπειρία, αναφέρεται στην ανάκληση στη μνήμη σημαντικών γεγονότων, την αναπαράσταση της αρχικής εμπειρίας στο νου και την αφήγηση σε άλλους βασικών σημείων της εμπειρίας. (Boud, Keogh, και Walker, 2002). Η προσέγγιση των συναισθημάτων, έχει δύο διαστάσεις: την αξιοποίηση των θετικών συναισθημάτων και τον περιορισμό εκείνων που εμποδίζουν τη μάθηση. Ιδιαίτερα σε ότι αφορά στα αρνητικά συναισθήματα. Ο Heron (1982) διευκρινίζει ότι αυτό που συμβαίνει κάτω από την επηρειά τους είναι ότι οι «ανθρώπινες ικανότητες» παύουν να ανταποκρίνονται με έναν ευέλικτο και δημιουργικό τρόπο και για το λόγο αυτό πρέπει να αποσυμφορηθούν ή να μετασχηματιστούν ώστε να πάψουν να εμποδίζουν τόσο την ευελιξία, όσο και τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων σε ένα περιβάλλον μάθησης (Boud, Keogh, και Walker, 2002). Η επαναξιολόγηση της εμπειρίας, περιέχει τη σύνδεση της νέας γνώσης με εκείνη που ήδη κατέχει ο εκπαιδευόμενος και την ενσωμάτωση της νέας γνώσης στο αντιληπτικό του σύστημα. Βασικά στοιχεία της διεργασίας της επαναξιολόγησης σύμφωνα με τους Boud, Keogh, και Walker, (2002) είναι ο συσχετισμός, δηλαδή η διασύνδεση των νέων δεδομένων με εκείνα που είναι ήδη γνωστά, η ενσωμάτωση, η οποία αναζητά σχέσεις μεταξύ των δεδομένων και η επικύρωση, προκειμένου να προσδιοριστεί η αυθεντικότητα ιδεών και συναισθημάτων και η αφομοίωση της νέας γνώσης. Παράλληλα, οι Boud, Keogh, και Walker, (2002) επισημαίνουν ότι αυτές οι διεργασίες δεν πρέπει να θεωρηθούν ως στάδια μέσω των οποίων οφείλουν να περάσουν οι εκπαιδευόμενοι, αλλά ως στοιχεία ενός συνόλου.

Β. Στοχασμός κατά τη δράση (reflection in action) και στοχασμός πάνω στη δράση (reflection on action)

Ο Schon, (1967, 1983, 1987, 1991, 1994, στο Μέγα, n.d.) ερμηνεύοντας το στοχασμό κατά τη δράση (reflection in action) χρησιμοποιεί το παράδειγμα της jazz μουσικής, καθώς αντιλαμβάνεται τον αυτοσχεδιασμό των μουσικών της jazz ως ένα είδος στοχασμού κατά τη δράση. Η επικοινωνία ανάμεσα στους μουσικούς της jazz δε θα πρέπει να είναι εντελώς προβλέψιμη γιατί θα είναι βαρετή, αλλά ούτε και απρόβλεπτη γιατί θα είναι άναρχη. Οι μουσικοί σε ένα κουαρτέτο jazz παίζουν μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ρυθμού και μελωδίας όπου όταν το ένα μέλος παίζει, το άλλο αντιδρά απαντώντας με το δικό του παίξιμο. Αυτή η αντίδραση είναι σχετική με αυτό που άκουσε και με τον τρόπο που το άκουσε. Έτσι, εξελίσσεται ένας διάλογος που βασίζεται στη διαφορετική αντίληψη με την οποία ο μουσικός λαμβάνει το μουσικό μήνυμα.

Γενικεύοντας την όλη διεργασία του στοχασμού κατά τη δράση ο Schon (1987 στο Μέγα, n.d.) αναφέρει ότι ο στοχασμός κατά τη δράση είναι σιωπηρός και τυχαίος, συμβαίνει χωρίς την παρεμβολή του λόγου και δεν αποτελεί μια συγκεκριμένη διανοητική διεργασία. Συγχρόνως, περιλαμβάνει την ικανότητα μιας νέας ερμηνείας των φαινομένων αλλά και της δημιουργίας νέων ιδεών. Η διαδικασία αυτή ενέχει τη διαρκή επαφή του εκπαιδευτή με αυτά που λένε και κάνουν οι εκπαιδευόμενοι. Περιλαμβάνει την πιθανότητα της έκπληξης για όσα συμβαίνουν, αλλά και του προβληματισμού και εν τέλει της αντίδρασης και της άμεσης δοκιμής νέων πραγμάτων. Όταν ένας εκπαιδευτικός στρέφει την προσοχή του σε ενέργειες τέτοιες που θα δώσουν στους εκπαιδευόμενους το έναυσμα να ακούσουν με προσοχή αυτά που οι ίδιοι λένε, τότε η διδασκαλία μετατρέπεται σε ένα είδος στοχασμού στη δράση. Αυτού του είδους η διδασκαλία ενέχει τη διαρκή επαφή του εκπαιδευτή με αυτά που λένε και κάνουν οι εκπαιδευόμενοι. Περιλαμβάνει την πιθανότητα να παρασυρθεί κανείς από όσα συμβαίνουν και από την έκπληξη των όσων ακούει και βλέπει να γίνονται από τους συμμετέχοντες και να αφήσει τον εαυτό του να νιώσει αυτό το συναίσθημα. Αυτό ενέχει την ικανότητα να προβληματιστεί γι' αυτά που συμβαίνουν και να αντιδράσει σε αυτό τον προβληματισμό, δοκιμάζοντας άμεσα κάποια πράγματα που απαντούν σε αυτό που λένε και κάνουν οι εκπαιδευόμενοι.

Ο στοχασμός πάνω στη δράση (Reflection on action) δεν είναι τίποτε άλλο παρά η προσπάθειά μας να ερμηνεύσουμε το στοχασμό κατά τη δράση (Reflection in action). Επομένως, ο στοχασμός πάνω στη δράση έρχεται αργότερα και απηχεί τη χρήση της γλώσσας. Πάνω σε αυτό ο ίδιος ο Schön σχολιάζει: «Ο στοχασμός πάνω στη δράση (Reflection on action) είναι μια διανοητική λειτουργία και απαιτεί γλώσσα και σύμβολα προκειμένου να προσεγγιστεί. Ποιες τεχνικές, πρακτικές και μέθοδοι συμβάλλουν ως προς αυτή την κατεύθυνση (Μέγα, n.d.)

Γ. Στοχασμός κατά τη δράση (reflection in action): σαν τον αυτοσχεδιασμό των μουσικών σε ένα κουαρτέτο jazz μουσικής

Ο Donald Schön, ως πιανίστας και κλαρινετίστας σε jazz group, παρομοιάζει την εμπειρία του στοχασμού κατά τη δράση, με τον αυτοσχεδιασμό των μουσικών σε ένα κουαρτέτο jazz μουσικής. Οι μουσικοί, τονίζει, παίζουν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ρυθμού και μελωδίας και αυτό που συμβαίνει είναι ότι το ένα μέλος παίζει και το άλλο αντιδρά απαντώντας με το δικό του παίξιμο. Πρόκειται για μία αντίδραση που είναι σχετική με αυτό που άκουσε ο μουσικός και με τον τρόπο που το άκουσε και που συνάδει με την επαφή των εκπαιδευομένων με όσα συμβαίνουν στην τάξη, όταν όλοι παρασύρονται από τα τεκταινόμενα και αφήνουν τον εαυτό τους να νιώσει αυτό το συναίσθημα, ενώ προβληματίζονται και αντιδρούν σ' αυτόν τον προβληματισμό, δοκιμάζοντας νέα πράγματα (Μέγα, n.d.).

Δ. Γενική περιγραφή της δράσης

Η διδακτική βιωματική εμπειρία του στοχασμού κατά τη δράση (reflection in action) του Donald Schön, εφαρμόστηκε στο πλαίσιο του 1ου διεθνούς βιωματικού συνεδρίου εφαρμοσμένης διδακτικής «Καινοτόμες εφαρμογές στη διδακτική πράξη» που υλοποιήθηκε στη Δράμα (27-29 Νοεμβρίου 2015).

Δ1. Πρώτο στάδιο: «Επιβίβαση στο τρένο σε ρυθμούς jazz»

Στο πρώτο στάδιο έγινε μία σύντομη τοποθέτηση στο θεωρητικό πλαίσιο «reflection in action» του Donald Schön και ακολούθησε μία επίσης σύντομη μουσική απόδοση και επίδειξη της επικοινωνίας - διαλόγου στην οποία αναφέρεται ο Schön μεταξύ μουσικών της jazz με την επιμέλεια του Συνθέτη-Διευθυντή Μουσικών Συνόλων Ν. Γιαμαλή (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Μουσική απόδοση και επίδειξη της επικοινωνίας - διαλόγου μεταξύ μουσικών jazz

Συγκεκριμένα, έγινε μια μικρή εισαγωγή με παραδείγματα διαλόγου μεταξύ δύο ανθρώπων και παράλληλα, σύγκριση και απόδοση του διαλόγου με δυο μουσικά όργανα (σαξόφωνο και κλαρινέτο). Ακολουθεί ένα ενδεικτικό απόσπασμα του διαλόγου:

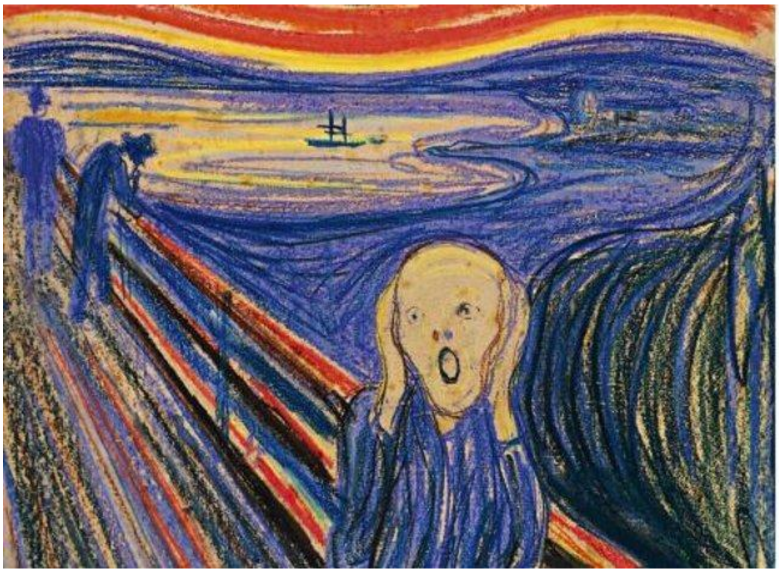
- Γεια σου Γιάννη τι κάνεις; (Παίζει το σαξόφωνο μια μικρή αυτοσχέδια φράση)
- Πολύ καλά εσύ; (Απαντά το κλαρινέτο με μια μικρή αυτοσχέδια μουσική φράση)

Ακολούθησε σύγκριση και παραλληλισμός μίας μουσικής δράσης με τη κατασκευή μιας σιδηροδρομικής γραμμής και ενός τρένου που πρόκειται να «ταξιδέψει για ένα μουσικό ταξίδι». Συγκεκριμένα ξεκίνησε ο ρυθμός (μπλουζ) με τα τύμπανα (οι ράγες που πάνω θα τρέξει το τρένο), στη συνέχεια ακολούθησε το κοντραμπάσο βηματικά (walking bass) σε μια κλίμακα ματζόρε (Bb) ολοκληρώνοντας τη κατασκευή της σιδηροδρομικής γραμμής. Η κιθάρα έπαιζε συγχορδίες μέσα στο ρυθμό φτιάχνοντας την ατμόσφαιρα και βάζοντας μαζί με το πιάνο τα βαγόνια στις ράγες και τέλος μπήκαν το σαξόφωνο και το κλαρινέτο αυτοσχεδιάζοντας και δημιουργώντας ερωτήσεις - απαντήσεις, τοποθετώντας τους επιβάτες του τρένου μέσα στα βαγόνια έτοιμους για ένα μουσικό ταξίδι.

Στο τέλος και αφού συμμετείχαν όλα τα όργανα άλλαξε ο ρυθμός σε σουίνγκ και οι μουσικοί συνέχισαν να αυτοσχεδιάζουν και να δρουν ο ένας μετά τον άλλον αλλά και μαζί μιλώντας και παίζοντας μουσικές προτάσεις. Τα τραγούδια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το see see rider (Popular american blues) και το freddie freeloader του Miles Davis.

Δ2. Δεύτερο στάδιο: Η «Κραυγή» του Edvard Munch και η συμβολή των Virtual Participants

Στο δεύτερο στάδιο επιχειρήσαμε την εφαρμογή του θεωρητικού πλαισίου «reflection in action» του Donald Schön μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία. Αφορμή αποτέλεσε το έργο τέχνης «Κραυγή» του Edvard Munch (Εικόνα 2). Η αλληλεπίδραση υλοποιήθηκε στη βάση του προγράμματος της «Έντεχνης συλλογιστικής» (Artful Thinking Program-ATP) και συγκεκριμένα με βάση το μοτίβο: "Η αρχή, η μέση και το τέλος" [Beginning, middle, end] (*ATP*, n.d.).



Εικόνα 2. «Κραυγή» του Edvard Munch

Αναλυτικότερα το σενάριο που δόθηκε στους συμμετέχοντες στη διαδικασία περιλάμβανε τα εξής;

«Ο Edvard Munch (1863-1944), ζωγράφισε για πρώτη φορά την Κραυγή το 1893, ενώ από τότε ζωγράφισε διάφορες άλλες εκδοχές της. Στόχος του ήταν να εκφράσει πώς μία ξαφνική συγκίνηση μεταβάλει όλες τις εντυπώσεις της αίσθησης. Όλες οι γραμμές μοιάζουν να οδηγούν προς τη μοναδική οπτική εστία: το κεφάλι που φωνάζει! Στο έργο όλο το τοπίο μοιάζει να συμμερίζεται την αγωνία και τη συγκίνηση αυτής της κραυγής. Είναι ο ανθρώπινος πόνος; η φτώχεια; η βία; το πάθος; όλα μαζί; ή κάτι άλλο; Ο Gobrich, (Αυστριακός ιστορικός τέχνης) στο «χρονικό της Τέχνης» γράφει ότι το πιο τρομαχτικό είναι ότι ποτέ δε θα μάθουμε τι σημαίνει η κραυγή!

Με βάση αυτό το σενάριο ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στη διαδικασία, παρατηρώντας τον πίνακα να σκεφτούν:

- «Τι σημαίνει για σας η κραυγή;» και
- «Εάν αυτό που βλέπετε είναι το μέσον μιας ιστορίας, τι θα μπορούσε να έχει συμβεί προηγουμένως; τι θα ήταν επόμενο να συμβεί;».

Στο διάλογο που εξελίχθηκε τέσσερις εικονικά συμμετέχοντες, σύμφωνα με τα δεδομένα του μοντέλου "Στοχαστική Αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων – Reflective Interaction through Virtual Participants (R.I.Vi.Ps) (Κιουλάνης, 2013) παρενέβαιναν στη συζήτηση που εξελισσόταν σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά του ρόλου τους. Συγκεκριμένα:

Ο Virtual Participant 1 (VP1) ενεργούσε, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις του στηριζόμενος στη συνήθεια δίχως διάθεση αιτιολόγησης ή κριτικής θεώρησης των γνώσεων, απόψεων και των πεποιθήσεων/παραδοχών που τον χαρακτήριζαν. Θεωρητικά υποστήριζε τη μη στοχαστική (non reflective) μάθηση, τη μη μάθηση (non learning) και τη λελογισμένη δράση.

Ο Virtual Participant 2 (VP2) χαρακτηριζόταν από έντονη κριτική και στοχαστική διάθεση. Δε έμοιαζε διατεθειμένος να δεχθεί τίποτε άκριτα και μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδρασή του με τους συμμετέχοντες επιχειρούσε να παρασύρει κι εκείνους σε μία στοχαστική δραστηριότητα. Με τον τρόπο αυτό υποστήριζε το στοχασμό (reflection), τη στοχαστική δράση (reflective action), τον κριτικό στοχασμό (critical reflection) και το στοχασμό κατά τη δράση (reflection in action).

Ο Virtual Participant 3 (VP3) σκεφτόταν έντονα τους πιθανούς κινδύνους, τα προβλήματα, τις δυσκολίες, τα μειονεκτήματα και τις αρνητικές επιπτώσεις που ενδεχομένως να ανακύπτουν σε κάθε περίπτωση. Η σκέψη του κινούταν σε καθιερωμένα σχήματα και στερεότυπα. Μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τους συμμετέχοντες προωθούσε την «κάθετη σκέψη», ενώ εστίαζε στη λογική ανάλυση των δεδομένων, στη συσχέτιση, την αποτίμηση και τέλος στην αναζήτηση της μίας και ορθής λύσης κάθε προβλήματος.

Ο Virtual Participant 4 (VP4) χαρακτηριζόταν από ευελιξία, θετική και δημιουργική σκέψη, τον ενδιαφέρει οτιδήποτε νέο δημιουργικό και εναλλακτικό. Σκεφτόταν και λειτουργούσε έξω από τους συμβατικούς κανόνες της καθημερινότητας καθώς βασιζόταν σε ένα καινοτόμο τρόπο θεώρησης των πραγμάτων προωθώντας με τον τρόπο αυτό τη δημιουργική και πλάγια σκέψη (Lateral Thinking).

Δ3. Τρίτο Στάδιο: στοχασμός κατά τη δράση

Καθώς εξελισσόταν ο διάλογος, οι μουσικοί αυτοσχεδίαζαν με βάση τα τεκταινόμενα. (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Στοχασμός κατά τη δράση με παράλληλη μουσική και εικαστική παρέμβαση

Την ίδια στιγμή ένας εικαστικός καλλιτέχνης (Γιάννης Δημητράκης), εμπνεόμενος από το περιβάλλον και από όσα συνέβαιναν (διάλογος, μουσική), παρενέβαινε διαδραστικά αυτοσχεδιάζοντας εικόνες με χρώματα και γραμμές, σε tablet συνδεδεμένο με βιντεοπροβολέα, με αποτέλεσμα το έργο του να γίνεται ορατό από τους συμμετέχοντες. Με τον τρόπο αυτό συνέβαλε στη διαδικασία του στοχασμού και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία (Εικόνα 4).



Εικόνα 4. Στιγμιότυπα της εικαστικής αναπαράστασης του στοχασμού κατά τη δράση

Ακολουθεί στιγμιότυπο του διαλόγου:

- φρίκη! Κάτι πρέπει να κάνουμε
- παντού υπάρχουν σκέψεις
- βρίσκομαι μέσα σε μία γυάλα
- θέλω να σπάσω τη γυάλα
- είμαι σε μία γέφυρα και δε ξέρω που να πάω
- με ποιους είμαι;
- πανικός!
- τέλεια απόγνωση
- ένταση
- η απόγνωση των προσφύγων
- πρέπει να μαζέψω τα υπάρχοντά μου την οικογένειά μου και να φύγω στο άγνωστο
- μια ολοκληρωτική καταστροφή του περιβάλλοντος
- συμφορά στον πλανήτη μας
- κομμένα κεφάλια
- που είναι ο άνθρωπος; Χάθηκε;
- αιτία της συμφοράς είναι ο άνθρωπος
- κοινωνικά αδιέξοδα
- κάτι άσχημο έχει συμβεί
- συνεργασία για ένα καλύτερο κόσμο
- συνεργασία
- να συνειδητοποιήσουμε ότι είμαστε ίδιοι
- χρώματα
- τα χρώματα της φύσης είναι ίδια με τα χρώματα του ανθρώπου
- χρώματα άρα συνέχεια
- γαλήνη στα χρώματα
- αισιοδοξία στο βάθος

Στο τέλος ακολούθησε συζήτηση και επεξεργασία της διαδικασίας που εξελίχθηκε (Reflection on action) με τους συμμετέχοντες στη συνεδρία με αφορμή στους προβληματισμούς που αναδείχθηκαν και με έμφαση στη διαδικασία του στοχασμού κατά τη δράση (Reflection in action) που προηγήθηκε.

Ε. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Ε1. Δημογραφικά στοιχεία

Στη βιωματική διαδικασία συμμετείχαν 44 άτομα, από τους οποίους 29 ήταν γυναίκες και 15 άνδρες. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (89%), ενώ το 11% δήλωσε άλλο επάγγελμα. Ηλικιακά, το 43% ήταν μεταξύ 36-50 χρόνων, το 32% μεταξύ 25-35 και το 25% στην ηλικία 51+.

Ε2. Σκοπός, επιμέρους στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας που πραγματοποιήσαμε ήταν να διερευνήσουμε το θεωρητικό πλαίσιο του στοχασμού κατά τη δράση (Reflection in action) του Donald Schön, ως προς τα στοιχεία που το συνθέτουν και το υποστηρίζουν σε ένα περιβάλλον μάθησης ενηλίκων.

Οι **Επιμέρους στόχοι** της έρευνας ήταν να διερευνηθεί:

(α) ποια είναι τα στοιχεία που συνθέτουν σε ένα περιβάλλον μάθησης ενηλίκων το στοχασμό κατά τη δράση

(β) ποιες προϋποθέσεις ευνοούν τη διαδικασία του στοχασμού κατά τη δράση και

(γ) ποιες τεχνικές μάθησης συμβάλλουν περισσότερο την ανάπτυξη του στοχασμού κατά τη δράση

Με βάση τους επιμέρους στόχους, τα **ερευνητικά ερωτήματα** της έρευνας είναι:

Σύμφωνα με τον (α) ερευνητικό στόχο:

- Εάν επιβεβαιώνεται το θεωρητικό πλαίσιο του στοχασμού κατά τη δράση του Donald Schön, ως προς το ότι, η ανταλλαγή εμπειριών, η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση, οι νέες ιδέες, ο διάλογος, οι σχέσεις, τα συναισθήματα και ο προβληματισμός που αναπτύσσονται σε ένα περιβάλλον μάθησης συνθέτουν, το πλαίσιο του στοχασμού κατά τη δράση.

Σύμφωνα με τον (β) ερευνητικό στόχο:

- Εάν η διαδικασία του στοχασμού κατά τη δράση ευνοείται όταν υπάρχει αυξημένη αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων σε μία μαθησιακή διαδικασία.

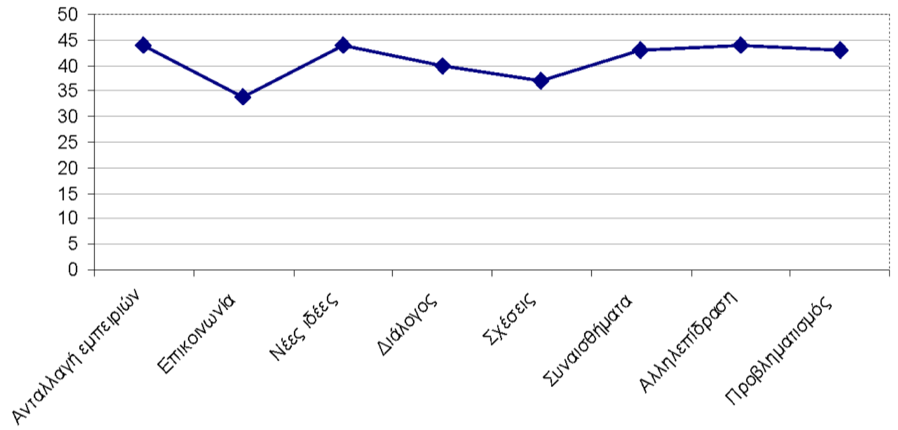
- Εάν η διαδικασία του στοχασμού κατά τη δράση ευνοείται όταν υπάρχει διαρκής επαφή του εκπαιδευτή με αυτά που λένε και κάνουν οι εκπαιδευόμενοι και όταν ένας εκπαιδευτικός στρέφει την προσοχή του σε ενέργειες τέτοιες που θα δώσουν στους εκπαιδευόμενους το έναυσμα να ακούσουν με προσοχή αυτά που οι ίδιοι λένε.
- Εάν η διαδικασία του στοχασμού κατά τη δράση ευνοείται δοκιμάζοντας άμεσα νέα πράγματα που απαντούν σε αυτό που λένε και κάνουν οι εκπαιδευόμενοι.

Σύμφωνα με τον (γ) ερευνητικό στόχο:

- Εάν η μάθηση μέσω τέχνης ευνοεί την ανάπτυξη του στοχασμού κατά τη δράση.
- Εάν οι τεχνικές δημιουργικής και συνεργατικής μάθησης ευνοούν την ανάπτυξη του στοχασμού κατά τη δράση.
- Εάν οι παραδοσιακές τεχνικές μάθησης ευνοούν την ανάπτυξη του στοχασμού κατά τη δράση.

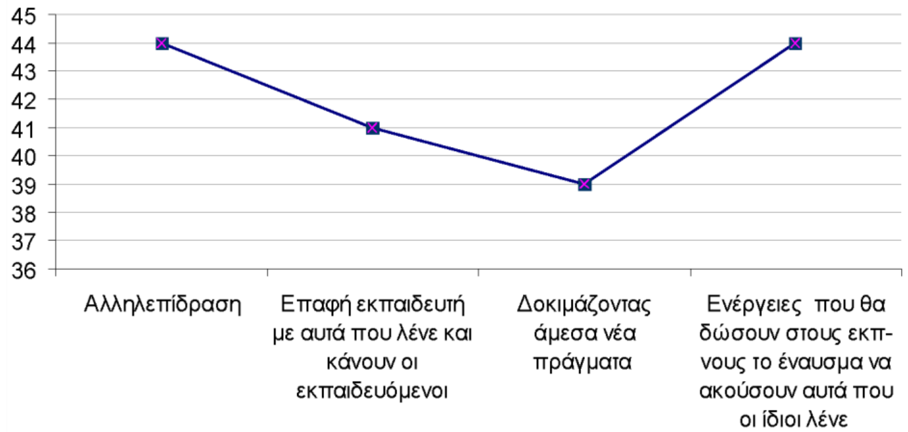
Ε3. Ανάλυση δεδομένων

Τα στοιχεία που συνθέτουν, σε ένα περιβάλλον μάθησης, το πλαίσιο του στοχασμού κατά τη δράση είναι η ανταλλαγή εμπειριών (100%), η επικοινωνία (77,3%), οι νέες ιδέες 100%), ο διάλογος 91%), οι σχέσεις που αναπτύσσονται (84,10), τα συναισθήματα (95,5), η αλληλεπίδραση (100&) και ο προβληματισμός (Γράφημα 1).



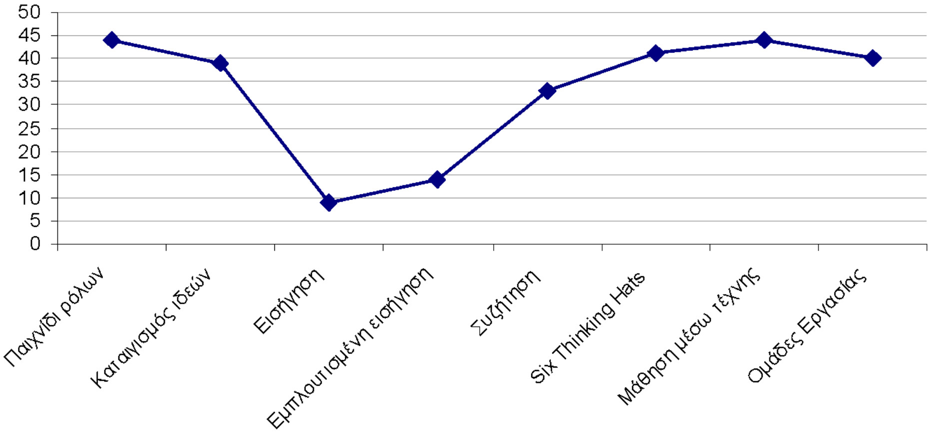
Γράφημα 1. Στοιχεία που συνθέτουν το στοχασμό κατά τη δράση

Η διαδικασία του στοχασμού κατά τη δράση ευνοείται όταν υπάρχει αυξημένη αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων σε μία μαθησιακή διαδικασία (100%) όταν ένας εκπαιδευτικός στρέφει την προσοχή του σε ενέργειες τέτοιες που θα δώσουν στους εκπαιδευόμενους το έναυσμα να ακούσουν με προσοχή αυτά που οι ίδιοι λένε (100%), όταν υπάρχει διαρκής επαφή του εκπαιδευτή με αυτά που λένε και κάνουν οι εκπαιδευόμενοι (93,20) και δοκιμάζοντας άμεσα κάποια νέα πράγματα που απαντούν σε αυτό που λένε και κάνουν οι εκπαιδευόμενοι (88,60%). (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Στοιχεία που ευνοούν το στοχασμό κατά τη δράση

Οι τεχνικές που ευνοούν περισσότερο την ανάπτυξη του στοχασμού κατά τη δράση είναι το παιχνίδι ρόλων (100%), η μάθηση μέσω τέχνης (100%), οι τεχνικές δημιουργικής (six thinking hats) (95,5%) και συνεργατικής (ομάδες εργασίας) μάθησης (91%), ο καταιγισμός ιδεών (88,60%), η συζήτηση (75%). Αντίθετα σε χαμηλά επίπεδα βρίσκονται οι περισσότερο παραδοσιακές τεχνικές διδασκαλίας, όπως η εισήγηση (20,5) και η εμπλουτισμένη εισήγηση (31,80%). (Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Τεχνικές που ευνοούν το στοχασμό κατά τη δράση

ΣΤ. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Σύμφωνα με τον (α) ερευνητικό στόχο επιβεβαιώνεται το θεωρητικό πλαίσιο του στοχασμού κατά τη δράση του Donald Schön, Schon, (1967, 1983, 1987, 1991, 1994) ως προς το ότι, τα στοιχεία που συνθέτουν ένα περιβάλλον μάθησης στο οποίο αναπτύσσεται ο στοχασμός κατά τη δράση είναι η ανταλλαγή εμπειριών, η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση, οι νέες ιδέες, ο διάλογος, οι σχέσεις, τα συναισθήματα και ο προβληματισμός που αναπτύσσεται.

Σύμφωνα με τον (β) ερευνητικό στόχο, επιβεβαιώνεται το ερευνητικό ερώτημα ότι η διαδικασία του στοχασμού κατά τη δράση ευνοείται όταν υπάρχει αυξημένη αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων σε μία μαθησιακή διαδικασία, όπως επίσης και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ότι η διαδικασία του στοχασμού ευνοείται όταν ένας εκπαιδευτικός στρέφει την προσοχή του σε ενέργειες τέτοιες που θα δώσουν στους εκπαιδευόμενους το έναυσμα να ακούσουν με προσοχή αυτά που οι ίδιοι λένε. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει τον ιδιαίτερο ρόλο των εκπαιδευτών στο να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες, όπως διαρκής επαφή με αυτά που λένε και κάνουν οι εκπαιδευόμενοι, για την ανάπτυξη του στοχασμού κατά τη δράση. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνουν τις αναφορές στο θεωρητικό πλαίσιο του στοχασμού κατά τη δράση που κάνει η Μέγα (n.d.) στην «Προσωπογραφία» του *Donald A. Schön.*

Ομοίως, επιβεβαιώνεται το τρίτο ερευνητικό ερώτημα του (β) στόχου ότι η διαδικασία του στοχασμού κατά τη δράση ευνοείται δοκιμάζοντας άμεσα νέα πράγματα που απαντούν σε αυτό που λένε και κάνουν οι εκπαιδευόμενοι. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνει και την υποστήριξη της διαδικασίας του στοχασμού κατά τη δράση μέσω του μοντέλου "Στοχαστική Αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων (Κιουλάνης, 2013), όπου οι εικονικά συμμετέχοντες παρεμβαίνουν στη συζήτηση που εξελίσσεται απαντώντας με τον τρόπο αυτό σε αυτά που λένε και κάνουν οι εκπαιδευόμενοι.

Σύμφωνα με τον (γ) ερευνητικό στόχο, επιβεβαιώθηκε ότι η μάθηση μέσω τέχνης ευνοεί την ανάπτυξη του στοχασμού κατά τη δράση. Από τα δεδομένα αυτά όπως προκύπτουν και από την εφαρμογή του μοντέλου, επιβεβαιώνονται και τα δεδομένα των μοτίβων [Beginning, middle, end] του Artful Thinking Program-ATP. (n.d.) που χρησιμοποιήθηκαν.

Επιβεβαιώθηκε ακόμη ότι οι τεχνικές δημιουργικής και συνεργατικής μάθησης ευνοούν την ανάπτυξη του στοχασμού κατά τη δράση, καθώς εμπεριέχουν στοιχεία αλληλεπίδρασης, ενώ προσφέρουν και τη δυνατότητα των διαφορετικών οπτικών κατά τη διαπραγμάτευση ενός θέματος. Αντίθετα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παραδοσιακές τεχνικές μάθησης, όπως η εισήγηση ή και η εμπλουτισμένη εισήγηση δεν ευνοούν την ανάπτυξη του στοχασμού κατά τη δράση.

Ο στοχασμός πάνω στη δράση (Reflection on action) είναι μία σημαντική διανοητική διαδικασία, η οποία μπορεί να ερμηνεύσει την όλη διεργασία του στοχασμού κατά τη δράση η οποία συμβαίνει αυθόρμητα δίχως να αποτελεί μια συγκεκριμένη διανοητική διεργασία.

Ζ. Βιβλιογραφικές Αναφορές

ATP. (n.d.). *Artful Thinking Program,* http://pzartfulthinking.org ανακτήθηκε την 07-08-2016

Boud, D., Keogh, R., and Walker, D., (1985). Reflection: Turning Experience into Learning. London: Routledge & Kegan Paul.

Boud, D., Keogh, R., and Walker, D., (2002). Reflection: Turning Experience into Learning. Kogan page, New York. Μετάφραση: Δήμητρα Ανδριτσάκου

Heron, J (1982) Education of the affect: the unexplored domain, in Habershaw, T (ed) Three Ways to Learn, Preston: Standing Conference on Educational Development Services in Polytechnics, pp31-46

Jarvis P. (1997) Ethics and the Education of Adults in Late Modernity National Institute of Adult Continuing Education (NIACE)

Schon, D. A. (1967) Invention and the Evolution of Ideas, London: Tavistock (Ι η έκδ. 1963, ως Displacement of Concepts).

Schon, D. A. (1983) The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action, London: Temple Smith

Schon, D. A. (1991) The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice, New York: Teachers Press, Columbia University.

Schon, D. A. (I 994) Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Controversies

Schon,, D. A. (1987) Educating the Reflective Practitioner, San Francisco: Jossey-Bass.

Κιουλάνης, Σ. (2013). Στοχαστική αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων - Reflective Interaction through Virtual Participants (R.I.VI.Ps): Ένα αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανοικτής και εξ αποστάσεως διαδικτυακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης., Ηλεκτρονικό επιστημονικό περιοδικό εκπ@ιδευτικός κύκλος, Τόμος 1, Τεύχος

Κόκκος, Α. (2005). Ανιχνεύοντας το πεδίο, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Μέγα Γ. (n.d.) Donald A. Schön, στο Προσωπογραφίες, δικτυακός τόπος Επιστημονικής ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, *http://www.adulteduc.gr/images/12_donald_schon.pdf* ανακτήθηκε την 07-08-2016

ΣΥΝΕΔΡΙΑ:Β1-2
12:30 - 15:30

“We survived the tsunami” Think Teen! 1st Grade Advanced Level Syllabus A ‘Learning by Design’ Approach

Γεωργία Κουτσού

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας/Καθηγήτρια Αγγλικών, M. Ed Teacher Education, koutsougeo@yahoo.gr

Abstract

This is an integrated skills lesson plan developed and implemented through the ‘Learning by Design’ approach. The approach in question revolves around four axes, which are four different ways of making knowledge: Experiencing the Known, Experiencing the New, Conceptualising by Naming, Conceptualising by Theorising, Analysing Functionally, Analysing Critically, Applying Appropriately, and Applying Creatively. The lesson plan presented here is mainly addressed to Intermediate-Upper Intermediate level high school students of various lifeworld starting points and diverse needs. A fairly good range of vocabulary as well as adequate command of basic grammar rules is considered a prerequisite. On completion of the teaching-learning process that is analysed in detail herein students are expected to be able to identify the significance of emergency situations (knowledge), highlight precautionary measures (skills) and appreciate human life (attitude).

Key words: integrated, learning by design, intermediate level, diverse needs.

A. Profile of the lesson plan

The lesson plan presented here drew on Lesson 3 “We survived the tsunami” Unit 4 of ‘Think Teen’, in the 1st Grade of Junior High, Advanced Level textbook. The suggestion for a full lesson plan development is in the vicinity of 2 to 3 learning periods although the ‘Applying’ stage would naturally involve student personal time and preparation. It was implemented mid-February, 2014 by the EFL school educationalist. It was addressed to 14 Intermediate 1st Grade Advanced Level high school students of various socio-economic backgrounds. It spanned over two 45-minute learning periods, yet presentation of students’ creative work, described later on in section B5, composed a separate part of the process. As far as the students’ background in EFL learning is concerned, these were students who had worked their way to Intermediate level beginning at the age of 9 (approximately) that is 3rd grade, Primary School. Nonetheless, there was a large number of private EFL school attendees in the class. It was assumed that the students should have some familiarity with the Past Simple/Past Continuous taught in this lesson as these tenses are taught with 5th and 6th graders in Primary School.

A1. Overview

‘Learning by Design’ is a newly introduced methodological concept that facilitates digital multimodal literacy. Within this framework, digital discourse is enhanced and, moreover, student linguistic and cognitive level is improved while the material produced can be exploited to upgrade teacher planning practices. It also helps the teacher open up to new understandings and embrace new challenges (Neville, 2010). This approach develops across four pillars, namely Experiencing, Conceptualising, Analysing, and Applying. Each of these pillars in turn refers to the following ways of making knowledge: Experiencing the Known and Experiencing the New, Conceptualising by Naming and Conceptualising by Theorising, Analysing Functionally and Analysing Critically, Applying Appropriately and Applying Creatively (Kalantzis & Cope et al, 2005). The underlying rationale of this approach is grounded in the notion that effective pedagogy involves a process of purposefully and deliberately ‘weaving’ (Luke et al, 2003) backwards and forwards between a variety of activity types or forms of engagement in order to ensure specific subject matter-related as well as behavioural goals. ‘Experiencing the Known’ suggests drawing on familiar lifeworld experiences, prior knowledge, and personal interests of the learners whilst ‘Experiencing the New’ refers to the immersion in unfamiliar, real or simulated experiences, situations and, texts. The ‘Conceptualising’ stage relates to the translation and synthesis of experiences into abstract terms and generalizations (Kolb, 1984; McCarthy, 1987). ‘Conceptualising by naming’ involves categorising and grouping particulars together based on their similarities, despite them also having differences whereas ‘Conceptualising by Theorising’ entails the use of conscious understandings in order to create a coherent verbal or textual argument (Mills, 2010). As stated in Mills (2010), the weaving between the experiential and conceptual stages is cognitive between Vygotsky’s world of everyday or spontaneous knowledge and the world of systematic concepts (Vygotsky, 1962). ‘Analysing Functionally’ is based on student critical engagement in approaching a text or a situation in a deeper fashion. On the other hand, ‘Analysing Critically’ involves challenging authors’ or producers’ underlying intentions or interests, or addressing key questions in a broader sense. ‘Applying Appropriately’ suggests consistently complying with guidelines to create a piece of work. In contrast, in the process of applying knowledge creatively, learners ‘frequently make intertextual connections between the meanings represented in various texts’ (Cope & Kalantzis, 2000). Intertextuality refers to the cross-referencing of recognisable connections and juxtaposed meanings between texts (New London Group, 2000).The lesson plan presented here is based on the ‘Learning by Design’ approach; however,

not in the 'digital' sense. Rather, it should be viewed as an attempt of the rationale of the theory in question to foster group work that will create social relations of learning in addition to a collaborative spirit; in the conventional classroom though (Kalantzis & Cope, 2010). In accordance with the principles of this approach, this lesson plan seeks to take learners to a higher level of language attainment via providing them with opportunities of communication, negotiation and sensitivity.

B. Presentation

B1. Goals, Objectives

By the end of the teaching-learning process, students are generally expected to be able, to the best degree possible, to identify the significance of emergency situations (knowledge), highlight precautionary measures (skills), and, even more importantly, appreciate the value of human life (attitude). Last, but not least, through justification of answers, reflection on their thinking strategies as well as evaluation of these reflections, student metacognitive ability is enhanced.

B2. Expected outcomes

More specifically, by the end of the lesson, students will have managed to gain familiarity with articles about natural disasters (knowledge), and greater understanding of conditions relating to natural disasters and accidents (knowledge). They are also expected to be in a position to identify the benefits of control measures/precautions (knowledge). Making word associations (knowledge), providing definitions and/or examples of words and phrases (knowledge), entering data (lexical and informational) under specific headings (knowledge) as well as integrating new vocabulary in speaking and writing (knowledge) are lesson related objectives. On completion of the process, students are additionally expected to be able to transfer input from one source of knowledge to another (skills), create an article about a natural disaster-accident (skills) and enhance their oral/communicative skills (skills). With regard to attitude related objectives, students will be able to contrast their ideas and knowledge with their classmates', justify their opinion, construct a project and collaborate in pairs and/or groups. It is considered imperative that learners discover how to work autonomously, setting a work schedule, evaluating its effectiveness, making inferences about their current level of language attainment and, also, eliminating likely fear or doubt of being creative.

B3. Rationale

The lesson plan presented here has been – as stated previously – designed in accordance with the 'Learning by Design' principles. This approach assumes learner transformation to be the basis of enhanced learner performance. It allows for each learner to cover their own best possible distance at each stage. It suggests that students' diverse needs be addressed within the development of the lesson process in a multi-modal environment such as the one we live in. In further detail, Activity 1 aims to activate existing schemata and enhance student motivation. Pair work plays an important role from the beginning to the end of the lesson as it is used to 'break the ice' and give all students an equal opportunity to join in. In such a framework, students are able to 'let go', exchange ideas, and take even greater responsibility in their learning (Kalantzis & Cope, 2010b). Sharing and learning from others here is considered vital. Activity 2 relates to alternating between pair work, individual work and teacher facilitation. Students are asked to reflect upon and decide on causal factors, which helps deepen their understanding into the subject matter. Class discussion and sharing of ideas i.e., feedback, may even modify their understandings of it. Everything is debatable as no answer is explicitly deemed 'right' or 'wrong' by the teacher. Coming to realize our own weaknesses and own up to them has a positive 'washforward' effect – to borrow a term used in language testing (West, 2004, p. 88) – linguistically, cognitively and behaviourally. Knowing your background, admitting and embracing your weaknesses, in a 'safe' democratic environment, helps become less inhibited (van Haren, 2010). Moving on to Activity 3, at first glance, we assume that this is the more typical kind of language exercise. However, what is required of the students here is to think and make word associations, provide definitions and/or exemplification and enter data under given headings. Through collaboration, they feel free to negotiate meanings and understandings with their pair mate before sharing them with the class. This activity is bound not only to expand their vocabulary range, but, also, boost their self-confidence in the command of the language. With regard to the next activity, namely Activity 4, it should be obvious that here we seek to help students hypothesize, reflect upon and transfer input from a given situation to a different one having to recall on conditionals. It is in this way that student critical ability is given the chance to emerge and function. Critical thinking needs to be applied for Activity 5 to be carried out. Students are required to analyze risk factors and evaluate solutions and prospects in an emergency we may all potentially be confronted with. This connection to real world conditions not only keeps student interest alive in the microcosm of the classroom but, even more importantly, raises student awareness of environmental problems. With Activity 6 it is further manipulation and analysis of the text that serves as an introduction to article writing. To conclude, Activity 7 requires student initiative, imagination and creativity to be applied. Catering for differentiated output is taken into consideration in this activity. Depending on students' learning style, resources, level of motivation, preference for individual work or collaborative work, proximity of residence between students and adopted pattern of work in primary education (out of which they are fresh), the teacher allows students to hand in project work on any kind of natural disaster they wish i.e., the ones discussed and analyzed in class or any other they are willing to research and put into effect.

	Contribution of ideas	Originality of ideas	Clarity of expression	Linguistic knowledge	Cognitive knowledge	Facilitation of process
St/nt 1	-High -Adequate -Low -Inadequate	-High -Adequate -Low -Inadequate	-High -Adequate -Low -Inadequate	-High -Adequate -Low -Inadequate	-High -Adequate -Low -Inadequate	-High -Adequate -Low -Inadequate
St/nt 2	-High -Adequate -Low -Inadequate	-High -Adequate -Low -Inadequate	-High -Adequate -Low -Inadequate	-High -Adequate -Low -Inadequate	-High -Adequate -Low -Inadequate	-High -Adequate -Low -Inadequate

B4. Teaching and evaluation techniques

The teaching techniques applied throughout the lesson are as follows: group work, pair work, individual expression, comparing and contrasting, silent reading, learning by doing, guessing, listing, recalling, asking for clarification, critical thinking and evaluating, brainstorming, creating and/or inventing and, last but not least, formative feedback amongst students as well as summative feedback by the teacher based on the following criteria:

EVALUATION TEMPLATE[1]

Please tick, circle or underline as convenient (directly after)

The template goes on to apply to all students in class.

B5. Teaching-learning process

The teaching-learning process is described in detail below:

Aim	Activity	Interaction	Time
Experiencing the known	**Activity #1 – "Give One – Get One"** • Teacher writes on the board the expression 'Natural Disasters-Accidents". • Teacher asks students to work in pairs. T gives out to each pair of Ss an A4 size white piece of paper and asks them to fold it in two lengthwise. On the left-hand side, the first pair write the name for one natural disaster and pass it on to the pair of Ss sitting behind them so that they write down another type of natural disaster on the right-hand side and so on and so forth. • One volunteer student comes up to the board and writes the words on the board. • T asks pairs to do Vocabulary Task 1 on page 55 First grade advanced level course book. • T checks their answers orally.	• T • T-Ss/Pairs	10 min.

[1] A different type of evaluation template should be used to assess student performance in Activity 7/Project.

	Alternatively, class can check their answers via the listening activity in the interactive e-book.	• S • T-Ss/Pairs • T-Ss	
Experiencing the new	**Activity #2 – "Stick to it!"** • Teacher gives out to each pair of students a post-it note and asks the pairs to write down the possible cause(s) of the natural disaster each pair had previously noted. • A representative of each pair sticks the note onto the board. • T then asks Ss to read silently the 5 short texts on page 55 in the course book (or the e-book), identify the 5 causes mentioned and justify their opinion. • One volunteer student comes up to the board and takes off the post-it notes relating to the 5 causes in the texts. • T then discusses with class those post-it notes left on the board so that any doubts or questions are clarified.	• T-Ss/Pairs • S • Individual work • S • T-Ss	12 min

Conceptualizing by naming	**Activity #3 – Vocabulary Concept Map** • Teacher invites students to do the guessing-listing task, task 3, on page 56 in the course book (or in the e-book). • T additionally asks Ss to provide synonyms, antonyms and examples for words in the task i.e. shelter=protect/protection.	• T-Ss/Pairs • T-Ss/Pairs	10 min
Conceptualizing by theorizing	**Activity #4 – What If? Scenarios** • Teacher asks students to read the text silently in the course book, page 56, and ask for any clarifications in vocabulary or meaning issues. • T asks Ss to think about and share with the rest of the class what would be similar or different in case of a plane crash i.e. in terms of the number of victims, electricity/water/food, need for evacuation, need for transfer, degree of injury, death rate etc. and explain 'why' and 'how'. • Teacher challenges argumentation among all students on 'what' should be done: i. Before possible earthquakes ii. During an earthquake, and, iii. Immediately after.	• T-Ss/ Individual work • T-Ss • Group work	12 min

Analyzing critically	**Activity #5 – Risk Assessment (Appendix I)** • Teacher asks students to work in groups, evaluate the risk factor(s) involved in a tsunami or flood scenario and share views with the rest of the class orally or alternatively on the board: a. What are the dangers involved? b. Who might be harmed? c. Are we doing enough for our planet? What more could and should we (individuals and the State) do to avoid similar disasters in future? d. If you could know that an earthquake or other is about to occur, would you like to know in advance? e. Why?/Why not?	• Group work	10 min
Analyzing functionally	**Activity #6 – Story Map (Appendix II)** • Teacher draws a six-angle star on the whiteboard writing the question word "Why?" in the centre. On the outside of each of the six angles T writes the following question words: i. "who?" ii. "where?" iii. "when? iv. "what happened?" v. "how did it end?" vi. "who is (was) involved?" • T invites students to read through the article quickly once more, reflect in pairs on the above questions and provide answers. • A representative of each pair comes up to the board and jots down a piece of information until the 'star' has been completed.	• T	12 min

		• T-Ss/Pairs • S	
Applying appropriately interwoven with Applying creatively	**Activity #7 – Storyboard in combination with Knowledge Transfer** • Teacher asks students to write an article (First grade advanced level course book page 59 could serve well here) - explaining the basics of article writing - while transferring the knowledge they have gained, all throughout the learning process, to an earthquake situation. • Alternatively, T may ask Ss to create a picture and/or text collage on a disaster or accident (First grade advanced level course book page 60 could serve well here) that has influenced the world locally or on a global scale. • As a second alternative, T may invite Ss to create a short movie/broadcast/video clip/audio output presenting themselves as reporters reporting live on TV about the tsunami case or the earthquake one. • As a third alternative, T may allow more confident students to work on any kind of disaster or accident through any mode conventional and/or technology based.	• T-Ss/ Individual work • T-Ss/ Group work	14 min

		• T-Ss/ Group work • T-Ss/ Group work/ Individual work	

N.B. Allow a 10-minute time space to clarify Past Simple/Past Continuous issues.
Based on Kalantzis, M. and B. Cope, (2010b)

It is evident then that during the process of designing and implementing the learning element described and analysed above, the teacher has acted as 'researcher' as well as 'reflective practitioner' (Fish, 1989; Morgan, 2010; Schon, 1983; Soloman, 1987). The role of the teacher, as the process unfolds, is that of advisor and facilitator (Burden, 2004). Additionally, within the classroom microcosm, in line with man in contemporary society, teacher and student alike become readers, listeners, viewers, 'partners-in-experience' (Kennedy, 1993) and not merely receptors of knowledge (Kalantzis, 2006) respecting the autonomy of diverse lifeworld references (New London Group, 1996, p 72-73). What is required of the teacher here, as in any case, is to establish good rapport with the students, organize the teaching-learning element and provide ample opportunities for interaction between the students (Pandian & Balraj, 2010). 'Learning is to be inclusive and participative' (Kalantzis & Cope 2001, p. 58). Therefore, on this premise, it now rests on the students to actively engage in the learning process, share ideas, ask for clarifications, make decisions, doubt them, modify them, express opinions and own up to them.

B6. Materials and equipment

The equipment and materials necessary to facilitate implementation of the lesson are a whiteboard, markers/color markers, blank A4 paper sheets or notepads, post-it notes, pencils or pens. It is advisable that e-sources and other equipment available on the day be exploited, if possible a laptop computer and internet connection.

C. Research results

There are no related findings available derived from the process described above as it was a 'one-shot' (Richards, 1990, p. 9) teaching-learning experience not followed-up.

D. References

Burden, P. (2004). *The teacher as facilitator: Reducing anxiety in the EFL university classroom. JALT Hokkaido Journal*, Vol.8, pp. 3-18.

Cope, B. & M. Kalantzis (2000). Designs for Social Futures, in B. Cope & M. Kalantzis (Eds) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*, 203-234. South Yarra, Victoria: Macmillan.

Fish, D. (1989). *Learning through Practice in Initial Teacher Training.* London: Kogan Paul.

Kalantzis, M. (2006). 'Changing Subjectivities, New Learning', Pedagogies: An International Journal, Vol. 1, No.1, pp.7-12.

Kalantzis, M. & B. Cope (Eds) (2001). *Transformations in Language and Learning: perspectives on multiliteracies*. Altona, Victoria: Common Ground.

Kalantzis, M. & B. Cope & Learning by Design Project Group (2005). *Learning by Design*. Melbourne: Victorian Schools Innovation Commission & Common Ground.

Kalantzis, M. & B. Cope. (2010). "Introduction: Learning by Design." *e-Learning and Digital Media* 7:198.

Kalantzis, M. & B. Cope. (2010b). "The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age." *e-Learning and Digital Media* 7:200-222.

Kennedy, J. (1993). Meeting the needs of teacher trainees on teaching practice. *ELT Journal,* 47/*2.*

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Luke, A., C.B. Cazden, A. Lin & P. Freebody (2003). *The Singapore Classroom Coding Scheme: technical report*. Singapore: Centre for Research in Pedagogy and Practice, National Institute of Education.

McCarthy, B. (1987). *The 4 MAT System: teaching to learning styles with right and left mode techniques*. Barrington, IL: Excel.

Mills, K. A. (2010). "What Learners 'Know' through Digital Media Production: Learning by Design." *e-Learning and Digital Media*7:223.

Morgan, L. (2010). "Teacher Professional Transformation Using Learning by Design: A Case Study." *e-Learning and Digital Media*7:280.

Neville, M. (2010). "Meaning Making Using New Media: Learning by Design Case Studies." *e-Learning and Digital Media* 7:237.

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures, *Harvard Educational Review,* vol. 66, pp. 60-92.

New London Group (2000). A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures, in B. Cope & M. Kalantzis (Eds) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*, 9-38. South Yarra, Victoria: Macmillan.

Pandian, A. & S. Balraj (2010). "Driving the Agenda of Learning by Design in Science Literacy in Malaysia." *e-Learning and Digital Media* 7:301–316.

Richards, J. C. (1990). The dilemma of teacher education in second language teaching. In J. C. Richards & D. Nunan (eds.) *Second Language Teacher Education* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.

Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner.* London: Temple Smith.

Soloman, J. (1987). New Thoughts on Teacher Education. *Oxford Review of Education,* 13/*3.*

van Haren, R. (2010). "Engaging Learner Diversity through Learning by Design." *e-Learning and Digital Media* 7:258-271.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language.* Cambridge MA: MIT Press.

West, R. (2004). *Testing and Assessment in Language Learning.* Vol. 1. Hellenic Open University: Patras.

Appendix 1

A. Analyzing critically: Activity #5 – Risk Assessment

Work in groups, evaluate the risk factor(s) involved in a tsunami or flood scenario and share views with the rest of the class on the board:

- ☐ What are the dangers involved?
- ☐ ………..
- ☐ Who might be harmed?
- ☐ ………
- ☐ Are we doing enough for our planet? What more could and should we (individuals and the State) do to avoid similar disasters in future?
- ☐ ………
- ☐ If you could know that an earthquake or other is about to occur, would you like to know in advance? Why?/Why not?
- ☐ ………..

Appendix II

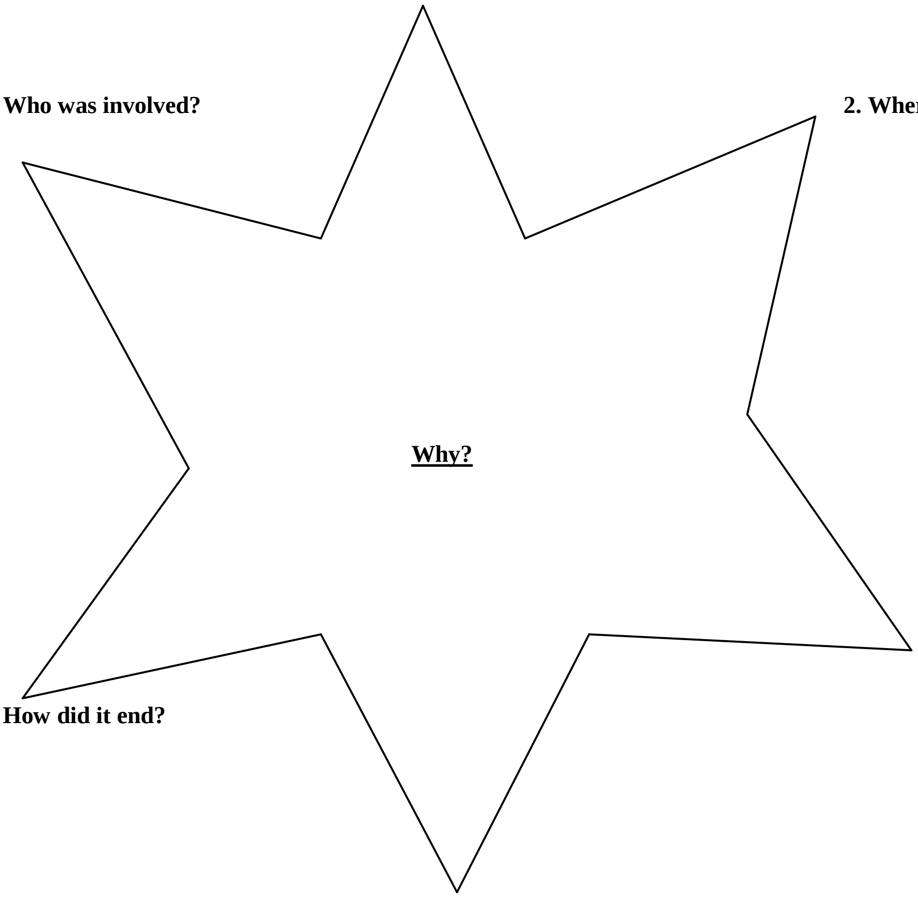
B. Analyzing Functionally: Activity #6 – 'Story Map'

Silently read the text on page 56 in the book, work in pairs to draw answers to the following questions, jot them down and decide which party will come to the board to write on the board:

1. Who?

6. Who was involved?

2. Where?



3. When?

5. How did it end?

4. What happened?

You may keep notes below if you like…

Who?..

Where?...

When?...

What happened?..

How did it end?..

Who was involved?...

Why? (Accept multiple open answers)

Famous Works of Art

Φανή Αθανασιάδου

Εκπαιδευτικός ΠΕ06, fannyathan@hotmail.com

Summary

A 20 – minute lesson designed for Senior High School students aged 16 – 17 at upper – intermediate level (B2). The lesson is based on two famous works of art: The Birth of Venus by Sandro Botticelli and Sonnet 18 by William Shakespeare. Modern technology, Artful Thinking and Edward de Bono's Six Thinking Hats are combined in order to encourage the students to become familiar with and appreciate art, which is the main goal of the lesson. Additionally, by working in groups, the students are expected to use the language they have already acquired to describe, interpret and compare well-known works of art and use new vocabulary so that they can enhance their speaking, collaborative and communication skills, express their feelings and emotions, talk about likes and dislikes and justify their opinion. In this way, they are given the opportunity to develop their critical thinking and become motivated to explore art in and out of the classroom.

Key words: painting, sonnet, love, beauty.

A. Lesson plan identity

The choice of two famous works of art (The Birth of Venus by Sandro Botticelli and Sonnet 18 by William Shakespeare) is based on the idea of using arts in education. Modern technology, Artful Thinking, group work and The Six Thinking Hats are combined successfully to make this idea work. Communicative Language Teaching methodology principles are followed throughout this lesson.

Communicative Language Teaching

Communicative Language Teaching methodology is an approach to language learning that emphasizes interaction as both the means and the ultimate goal of study. Being able to use the language for meaningful communication is the capacity which is understood by the term communicative competence. The overarching principles of Communicative Language Teaching methodology can be summarized as follows:

- Make real communication the focus of language learning.
- Provide opportunities for learners to experiment and try out what they know.
- Be tolerant of learners' errors as they indicate that the learner is building up his or her communicative competence.
- Provide opportunities for learners to develop both accuracy and fluency.
- Link the different skills such as reading, speaking and listening together, since they usually occur so in the real world.
- Let students induce or discover grammar rules.

The type of classroom activities proposed in CLT imply new roles in the classroom for teachers and learners. Learners have to participate in classroom activities based on a cooperative rather than individualistic approach to learning. They have to become comfortable with listening to their peers in group work tasks, rather than relying on the teacher for a model.

Group work – why and how?

Group work is just a natural part of language class. But group work is more than just a convenient activity for a language classroom. In fact, students receive many benefits from working in groups as they study English and pursue language fluency. Group work aids their language learning in many ways even when they may not realize what is happening. Group work holds its advantages for the teacher, too, and who wouldn't want that.

What is more important in the process of language learning than speaking? Not much. Putting students in groups gets them speaking up and practicing the language that they are trying to learn. Speaking is an important skill, and producing out loud language can be intimidating for non-native speakers at any point in their journey. We can minimize the intimidation by including group work from the very start of our classes. When our students start speaking in their first classes, it becomes a natural part of who they are and how they learn, and it fails to be an intimidating feat to delay until later in their studies.

Part of teaching is reaching as many different learning styles as possible. One of those learning styles is social, also known as interpersonal. Students who learn this way work well with others and benefit from working things out with groups. When you assign group work and give students goals to accomplish during their time together, these students flourish.

It can be hard for teachers to assess speaking performance in their students**.** Putting students in groups and unobtrusively listening to them is a perfect way to see how much they are really putting to use. You can hear pronunciation, spoken grammar, and ability to communicate just by listening in on some classroom group work.

Of course, forming groups is not a haphazard process. Care should be taken to establish groups that are heterogeneous with respect to skills and background and sized appropriately for the given task. Moreover, the students should be given specific tasks to complete along with a time limit.

To sum up, good group work has great potential for the following reasons:

- Students are encouraged to become active rather than passive learners by developing collaborative and co-operative skills and lifelong learning skills.
- It encourages the development of critical thinking skills.
- It establishes an environment of support and trust.
- It promotes student learning and achievement. Students are involved in their own learning.
- Students have the opportunity to learn from and teach each other.
- It facilitates greater transfer of previous knowledge and learning.
- It enhances social skills and interactions.
- Quiet students have an opportunity to speak and be heard in small groups thus overcoming the anonymity and passivity associated with large classes.
- Students from diverse backgrounds are provided with the opportunity to be heard, share experiences and skills and to participate in unique ways which may provide a new perspective.
- Alternative ideas and points of view can be generated.
- Students develop and practise skills in: decision making, problem solving, values clarification, negotiation, conflict resolution and teamwork.
- It can prepare students for the realities and diversity of the workplace, working with people with different skills, cultures, approaches and from different places.
- It makes the unit of study challenging, interesting, motivating, engaging and fun for everyone.
- Teaching, learning and assessment options are increased.
- It can save time and requires a shared workload.

Why it is important to use arts in education

Education policies almost universally recognize the value of art. "Art does not solve problems, but makes us aware of their existence," a famous sculptor has said. Arts education, on the other hand, does solve problems. Years of research show that it's closely linked to everything we say we want for our students: academic achievement, social and emotional development, civic engagement and equitable opportunity.

Involvement in the arts is associated with gains in math, reading, cognitive ability, critical thinking and verbal skills. Arts learning can also improve motivation, concentration, confidence and teamwork. Arts develop observation, imagination and originality. They ennoble the mind, elevate man spiritually and mentally and relieve. Reports argue that the intrinsic pleasures and stimulation of the art experience do more than sweeten an individual's life – they can connect people more deeply to the world and open them to new ways of seeing, creating the foundation to forge social bonds and community cohesion. The knowledge of the value of artistic creations cultivates respect for the cultural heritage as well as the aesthetic criteria which are necessary for the improvement of life in the modern world. Education prepares students for jobs, it prepares them to be citizens and teaches them to be human beings who can enjoy the deeper forms of beauty.

Artful Thinking

Artful Thinking is an approach that uses art as a force for developing learners' thinking dispositions. It makes rich connections between works of art and curricular topics that help students develop deeper understanding of their studies.

Artful Thinking takes the image of an artist's palette as its central metaphor. Typically, a palette is comprised of a small number of "thinking dispositions" as basic colors, which can be used and blended in a great variety of ways. The Artful Thinking palette is comprised of 6 "thinking dispositions" – 6 intellectual behaviors that contribute to powerful thinking and learning. They are:

Questioning & Investigating

Observing & Describing

Reasoning

Finding Complexity

Exploring Viewpoints

Comparing & Connecting

These dispositions are developed through the use of "thinking routines," short, easy-to-learn mini-strategies that deepen learning. This approach is based on a long history of research on the mechanism of high-level cognitive behavior. Thinking routines can be used flexibly and repeatedly with diverse works of art and with a wide range of topics in the curriculum. They cultivate thinking dispositions by engaging learners in spirited conversations in which they use their own ideas as a starting point to explore, examine, explain, and inquire..

A key component of the Artful Thinking approach is "visible thinking." The practice of visible thinking involves making thinking visible by documenting learners' unfolding ideas as they think through issues, problems, or topics. Research suggests that visible thinking supports the development of thinking dispositions in several ways: It reveals the anatomy of thinking in action, it demonstrates the value of intellectual collaboration, and it helps create a shared and vibrant culture of thinking that genuinely reflects the ideas of all.

The Six Thinking Hats

The Six Thinking Hats is a time-tested, proven, and practical thinking tool. It provides a framework to help people think clearly and thoroughly by directing their thinking attention in one direction at a time--white hat facts, green hat creativity, yellow hat benefits, black cautions, red hat feelings, and blue hat process.

It's a simple mental metaphor. Hats are easy to put on and to take off. Each hat is a different colour which signals the thinking ingredient. In a group setting each member thinks using the same thinking hat, at the same time, on the same thinking challenge—we call this focused parallel thinking.

The Six Thinking Hats is a powerful tool that facilitates productive: critical thinking, collaboration, communication, and creativity. It enables each person's unique point of view to be included and considered. Argument and endless discussion become a thing of the past. Thinking becomes more thorough.

A1. General characteristics

Two famous works of art, a painting and a sonnet, are used in the same lesson and great emphasis is put on the students' ability to read and speak fluently, expand their vocabulary, develop their critical thinking and communicate feelings and emotions. The lesson begins by dividing the students into four heterogeneous groups. The painting is used as a lead-in and Artful Thinking is used as a technique to help the students describe and interpret this piece of art. The Six Thinking Hats technique is used to help the students understand and analyze the sonnet, a piece of poetry with specific features. They are also asked to compare the painting with the sonnet and find similar ideas. Modern technology facilitates the whole process with the use of an electronic padlet and Internet connection. The teacher has everything he /she needs on the padlet – pictures, word documents, videos, access to websites – which saves time and allows the class to work quickly and effectively.

The use of modern technology, Artful Thinking and the Six Thinking Hats are combined to make the lesson innovative, interesting, motivating, challenging and original. Also, the idea of picking one of the Six Thinking Hats at random and putting on real hats makes it a fun activity. The central themes of the two artistic creations, nature, love and beauty, make the lesson even more attractive. The lesson is intended for upper – intermediate students and lasts 45 minutes.

B. Presentation

B1. Main goal

To help students become familiar with and appreciate art (knowledge and attitude)

B2. Specific aims (expected results)

By the end of the lesson students will have managed to:

- describe or interpret works of art (knowledge)
- use the language they have already acquired (skill)
- use new vocabulary (skill)
- develop their reading skills (skill)
- practise speaking for fluency (skill)
- develop their critical thinking (skill)
- enhance their communication skills (skill)
- collaborate in groups (attitude)
- express their feelings and emotions (attitude)
- talk about likes and dislikes (attitude)
- compare similar ideas (knowledge)
- justify their opinion (attitude)
- use the Six Thinking Hats (skill)
- apply new ICT tools (skill)

B3. Theoretical framework

The lesson is based on Communicative Language Teaching principles which put emphasis on the value of interaction in the language classroom. (p 1)

B4. Teaching and assessment techniques

Modern technology, group work, the Six Thinking Hats and Artful Thinking are combined to make teaching interesting and effective.

Continuous assessment takes place throughout the whole lesson. The students discuss with their teammates, exchange ideas and make the final decisions before they present them to the whole class. The teacher assumes the role of coordinator, facilitator and monitor by organizing the whole process, going around the class, listening in on the students' conversations and providing any help needed.

At the end of the lesson, a set of tasks and exercises based on differentiated instruction is given to the students to see how much they have gained from the whole experience.

More confident students are asked to produce a summary of the sonnet (100-120 words) analyzing the poet's ideas step by step. They are also asked to use the new vocabulary in their own sentences. In this way, it will become clear how much they have understood and what they will remember at the end of the lesson.

Less confident students are given a summary of the sonnet in the form of a cloze test and are asked to fill in the missing words. Alternatively, they may be given the cloze test together with the answer choices, so that they can choose the right option and fill in the gaps. They are also given a number of sentences and they are asked to use the new vocabulary to fill in the gaps. They can either use the options as they are or they can use the correct form of the words given. Their individual needs and abilities need to be taken into account. The following exercises are examples of the tasks assigned to the students:

A. Read the text and fill in the missing words.

The poet begins by addressing his 1) _______ and asking whether he should 2) _______ her to a summer's day. He probably uses summer to refer to her happy, beautiful 3) ________. He believes that she is more lovely and more 4)________. He justifies his opinion by presenting a list of reasons why summer isn't all that 5)________. He explains that winds shake the buds that 6) _________ in spring, summer 7) ________ too quickly and the sun can get too hot or be 8) ________ by clouds.

He goes on saying that everything beautiful eventually 9) ___ _____ its beauty either by chance or by nature's inevitable 10)_______. However, he comes back to his beloved and argues that her summer won't go 11) ________, nor will her beauty 12) _______. Furthermore, death will never 13) ________ that his beloved is dead since she will never die. His beloved will live for ever as she exists in his 14)__________. The poet concludes by saying that as long as 15) _______ exist and can see and read what he is writing, the poem will live on and 16) ________ his beloved to keep living as well.

Key: 1) beloved, 2) compare, 3) years, 4) even-tempered, 5) perfect/great, 6) emerge, 7) ends, 8) obscured/darkened, 9) loses, 10) changes, 11) away, 12) fade, 13) boast/brag, 14) poetry/poem/lines, 15) humans, 16) allow

B. Fill in the sentences with the words given. There are two words you do not need to use.

temperate, rough, buds, dimmed, shade, decline, course, eternal, fade, brag

1. They swore __________ loyalty to each other.
2. She decorated the living room with a bunch of red rose ________.
3. If you hang your clothes out in the bright sun, they will ________.
4. It is rare for such a ________ man to get angry.
5. In the ________ of the interview, it became clear that he was not suitable for the job.
6. They used to _________ that their team had never been beaten.
7. The lights _________ and the curtains opened.
8. His interest in the project will soon ________ if his colleagues do not support him.

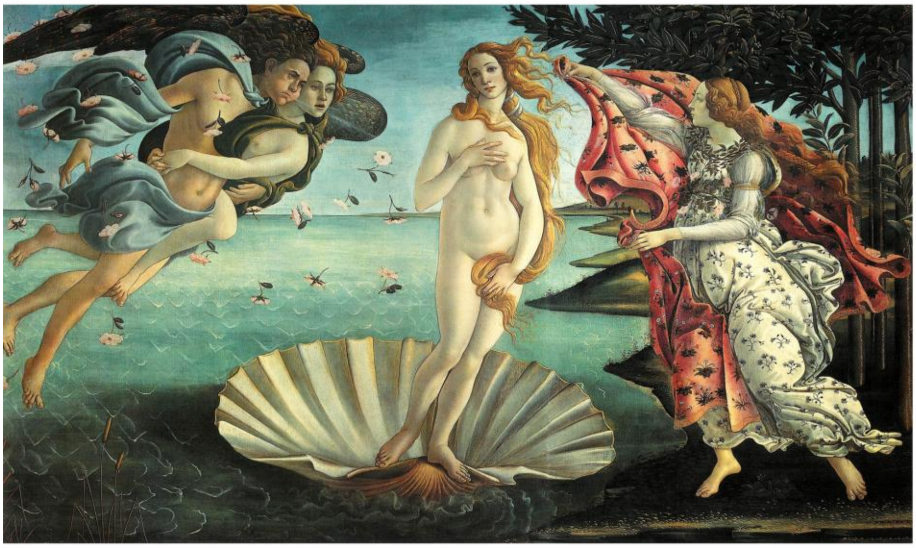
Key: 1) eternal, 2) buds, 3) fade, 4) temperate, 5) course, 6) brag, 7) dimmed, 8) decline

B5. Procedure

The students are divided into four heterogeneous groups and take their seats.

Task 1: Lead-in

The students are shown a famous painting (The Birth of Venus by Sandro Botticelli) and are asked to describe what they can see. Then they refer to a website to find more information about the painting and they discuss their ideas all together.



Artful Thinking routines: I See. I Think. I Wonder. What Makes you Say That? Colors, Shapes, Lines

Task 2

The students watch a video in which someone is reciting Sonnet 18. Then all the students are given a photocopy of the sonnet (both the original and the modern text) and are asked to read the first two lines. Then they are asked to compare the painting with the sonnet and find similar ideas. They all participate in the discussion and they exchange ideas.

Task 3

All four groups choose an envelope (a Thinking Hat), which contains a card describing the role of their Thinking Hat. The teacher explains to the students how they have to use their Thinking Hat and gives each group a set of questions and tasks. They are given 5 minutes' time to discuss the questions and decide on the answers. The four groups are also given a hat to wear when presenting their ideas. The teacher keeps the Blue Thinking Hat for himself/herself as he/she organizes the whole discussion and goes around the class listening in on the students' conversations and providing any help needed. In this way, the teacher assumes the role of coordinator, facilitator and monitor.

Questions for the White Hat:

1. How many lines does the sonnet consist of?
2. Where can you find a rhyming couplet?
3. Do the matching exercise below and give us the new vocabulary we need.

Questions for the Red Hat:

1. Who is the poet talking about?
2. Why has the poet chosen summer?
3. How do you feel in summer? Make a list of 5 adjectives which describe your feelings.

Questions for the Black Hat:

1. Is summer the perfect season?
2. Can summer be unpleasant or dangerous?
3. What are the negative aspects of summer according to the poet?

Questions for the Yellow Hat:

1. What is the poet's goal?
2. In what way does he finally achieve his goal?
3. The poem ends with a very optimistic message. What is it?

Task 4

All four groups answer the questions and present their ideas to the whole class. At the end of the lesson, they have a discussion and express their opinion about both the painting and the sonnet.

Task 5

The students are assigned the tasks described above. The teacher explains that these tasks are based on the role of the Green Thinking Hat which applies to all the students.

B6. Materials

A laptop, a projector or a TV screen and Internet connection are necessary for the use of the electronic padlet, on which the teacher has everything he/she needs for this lesson: word documents, pictures, videos and access to websites. Also, we need photocopies of the sonnet with a matching exercise for the new vocabulary, a set of envelopes which contain a card

describing the role of each Thinking Hat as well as a set of questions and tasks for each "hat", and six hats in six different colours.

B7. Research

The theory and the benefits of the teaching ideas presented in this lesson plan above have been well-documented by extensive research in the language classroom. (pp 1-3)

C. Research – Evaluation – Feedback

At the end of the lesson, I received positive reviews from my colleagues who attended the whole presentation. Afterwards, my colleagues and I had a discussion about using this idea in a real class. They wanted to know how the students responded to the whole idea and if the level of difficulty affected their participation in the lesson. I had to point out that the students responded positively and felt free to express their opinion - either positive or negative - about both works of art and the ideas they presented. Some of my colleagues said they had never used some or most of the teaching techniques presented in this lesson, and they were particularly interested in the use of the Six Thinking Hats, which made the lesson fun and enjoyable. Others find the use of the Internet a little intimidating, although they know that the students find it very attractive. Of course, technical problems may arise, but this should not be discouraging. At the beginning, we had difficulty getting a good Internet connection and presenting the padlet, but in the end everything turned out fine.

D. Evaluation of the lesson plan

The evaluation of the lesson plan relies on the discussion we had after I finished the presentation. As I mentioned above, I received only positive reviews from my colleagues, as almost all of them agreed that the combination of all these teaching techniques was quite successful. A small percentage of the teachers (about 15%) were cautious about the use of the Internet, but they found the other ideas quite interesting.

E. Conclusions - Suggestions

My experience of using this lesson plan in the classroom led to a number of conclusions. It has become clear that students are keen on using innovative ideas, which make the lesson attractive and motivating. Variety is one of the most important factors especially in a teenage class. Trying something new is refreshing for both the teacher and the students. In addition, without rejecting the traditional ways of teaching, I have to point out that using new technology today is inevitable. Not only does it save time, but it also attracts the students' attention. Moreover, using arts in the language classroom motivates them even more, as they are really impressed by what they see or read and inspired to talk despite their difficulties, as far as the level of language learning is concerned. By using arts they develop their critical thinking and become well-rounded personalities, which is the main goal of education. Furthermore, working in groups increases team spirit and self-confidence. Differentiated learning techniques are also important, as they create a sense of achievement for the whole class. Last but not least, the element of fun is always necessary in the classroom because it makes the lesson an enjoyable and exciting experience for all. I fully recommend using these teaching techniques, either separately or a combination of them.

F. References – Help

Communicative Language Teaching Today, Jack C. Richards, Cambridge University Press

Working Effectively with Small Groups (www.tltc.uci.edu)

Benefits of Group Work (sydney.edu.au)

Top 10 benefits of group work for ESL classrooms (Busy Teacher)

Why Arts Education Is Crucial (www.edutopia.org)

Artful Thinking – Edutopia

(Harvard) Project Zero: Artful Thinking – Designing a learning community

Six Thinking Hats for schools (www.debonoforschools.com)

Employing the humorous, the unknown and the unexpected as a means to arouse students' interest. Reading comprehension, funny stories and grammar consolidation through fun and laughter.

Αναστασία Γαλανού

Εκπαιδευτικός Αγγλική Γλώσσας στο 14ο Δημοτικό Σχολείο Δράμας, tdaskalou@yahoo.gr

Abstract

There are aims on multiple levels in this Teaching Plan intended for 6th Grade Primary Education pupils with a prior knowledge of the Simple Past tense and intermediate language proficiency skills. By the end of the teaching session, pupils will be able to visualize the idea that the simple past tense is used to express something that began and ended in the past. Its extensive use in a funny short story, similar to a joke, will help students to further comprehend the use, the formation and the word order in affirmative, negative sentences and questions. Comprehension activities, oral and written descriptions of what happened in the story will help underline the idea that the past simple is used to narrate what happened in the past. Through the presentation of new language in context students are encouraged to develop deductive and inference skills through a strange but meaningful situation. The humorous and the unexpected create a chain-reaction to arouse the readers' interest, to increase the pupil's motivation and self-confidence and to create a positive, fun classroom atmosphere for the smooth acquisition of the language.

Keywords: funny stories, the unexpected, grammar consolidation, positive classroom atmosphere.

A. Identity of Teaching Plan

Reading Comprehension of a funny story similar to a joke followed by reading comprehension questions, vocabulary exercises, communicative speaking tasks and writing.

Untitled story (Students will be asked to make up a title for it based on their understanding of the situation).

Jack was a young sailor. He lived in England, but he was often away with his ship.

One summer he came back from a long voyage and found new neighbours near his mother's house. They had a pretty daughter, and Jack soon loved her very much.

He said to her: "My next voyage will begin in a few days' time, Gloria. I love you and I will marry you when I come back. I'll think about you all the time, and I'll write to you and send you a present from every port."

Jack's first port was Freetown in Africa, and he sent Gloria a parrot from there. It spoke five languages.

When Jack's ship reached Australia, there was a letter from Gloria. It said: "Thank you for the parrot, Jack. It tasted much better than a chicken.

A. Answer the following questions:

1. Why did Jack make long voyages?
2. Where did Gloria live?
3. Why did Jack think about Gloria all the time?
4. Where did Jack send Gloria the parrot from?
5. Where did Jack get Gloria's letter about the parrot?
6. What did Gloria do to the parrot?

B. Which words in the short story mean the opposite of?

1. short
2. last
3. ugly
4. old
5. little
6. winter
7. worse

C. Write this story. Put one word in each empty space. You will find all the correct words in the short story we have read in class.

Freetown is a ………………….. in Sierra Leone in West Africa. Jack and another ………………….. from his ship went into a shop there and saw a beautiful bird. It was a red and grey ………………….. and it ………………….. "Hello" to them. Jack said to his friend: "I'm going to ………………….. it to Gloria. She's the daughter of my mother's ………………….. . It will be a nice ………………….. for her". Then Jack and his friend ………………….. a restaurant and ate ………………….. and fried potatoes there. They ………………….. very good.

D. Find a suitable title for the story of Jack and Gloria we have read in class.

E. What do you think happened when Jack read Gloria's letter? What did he do? What did he write to Gloria in his next letter?

A1. General Features

This Teaching Plan is intended for 6th Grade Primary Education pupils. Its concept is innovative and original as it employs the elements of the humorous, the unknown and the unexpected to spice up grammar consolidation of the Simple Past tense. The advantages of the approach are significant, as well as numerous. Pupils are actively involved in the teaching process, eager to learn what is going on in the story, and how this could ever be possible. Even shy students cannot wait to make comments and express themselves. All exercises and tasks are designed to address the pupils' level of language competency, their interests and needs. They range from quite simple vocabulary tasks such as opposites and gap filling exercises to more challenging assignments such as answering questions and providing a title to the untitled story. Pupils are asked to visualize a scene from the story that made a strong impression to them and last but not least, say and then write what they believe is going to happen next. Thus, provide their own creative, imaginative continuation or ending to the story.

The time required for the course implementation in real conditions is one teaching session (50 minutes). Students who wish to undertake the written assignment and write their own answering letter to Gloria as if they were Jack, will do it as homework. There is also another alternative assignment as a follow up to the visualization. Students shall present their assignment in class as a follow up activity in the next teaching session.

B. Presentation

B1. Purpose, goals

Purpose: To enjoy a simple funny story and comprehend its meaning while realizing that the Simple Past is the tense which is used to narrate past events.

Educational objectives

Cognitive: read independently and intensively to find answers to questions, apply understanding of information to perform a task, notice one's own errors and begin correcting one's own mistakes, edit work for punctuation, spelling and grammar, increase vocabulary and gain deeper understanding by accepting the unexpected, use prior knowledge to improve comprehension, write with clear beginning, middle and end, use paragraphs to organize one's writing, further comprehend and practice the Simple Past tense (use, formation, word order in affirmative, negative sentences and questions), develop deductive and inference skills through a strange but meaningful situation.

Emotional: identify the feelings of the characters in a story, visualize and describe pictures to convey emotions and meaning, increase the pupil's motivation and self-confidence, reduce student stress and anxiety.

Social: Connect stories read aloud to experiences, retell the main idea of a story and participate in group discussions, reflect reading experiences in writing and discussion, improve fluency of speech, understanding others and the world.

Metagnostic: Identify key words, take notes, make meaningful predictions, retell a story following its sequence of events, provide an appropriate title to a story, create mental images, draw conclusions and develop insights into the characters, see oneself as a writer, narrate what happened in the past.

B2. Expected results

The expectations from the implementation of the particular Teaching Plan are very high as it is an interesting, entertaining, fresh and innovative idea which can easily appeal to young learners of English. The results are expected to be positive and rewarding because the particular teaching material and practice are very different from what pupils usually expect and what they are used to have in their textbooks as teaching material. Instead of doing more drills on the Simple Past tense, they are asked to practice their grammar skills and improve them through a joke.

B3. Theoretical framework

Humorous stories are a popular reading material for teaching English as positive, well-intended humour helps decrease stress and anxiety. It increases the learners' attention, motivation, self-confidence and class participation by creating a safe, non-threatening, positive, joyful atmosphere in the learning process. The careful selection of the humorous reading material which will be brought into class, along with the thorough planning of its presentation with stimulating, challenging activities and tasks, can literally warm up even students who are usually timid during the lessons. Landsberg (1992) states: "Laughter is the reward that lures the most reluctant reader" (p.34). Humour can help teachers bring life into the classroom as long as the learning aims and goals are in accordance to the students' level of language competency. Learning objectives should also take into close consideration the pupils' prior knowledge, interests, needs and expectations. By creating positive reading experiences, teachers can guide their students into appreciating reading and into building a life-long desire to read. Schallert & Reed (1997) conclude that, over time, readers who have experienced the pleasure of reading will develop a genuine love for it. Positive reading experiences "motivate readers to want to read, to find reading a rewarding, sought-after activity that can displace other recreational activities". (p. 79) Hence, help readers continuously develop and improve their language skills

further. Baker, Dreher, & Guthrie (2000) add: "If motivation is treated as secondary to the acquisition of basic reading skills, we risk creating classrooms filled with children who can read but choose not to. (p. 1)

Kappas, (1967), Mallan, (1993) and Shannon, (1999) indicate that young readers are attracted by specific attributes of humorous literature that appeal to their preferences: vivid, often simple-minded characters who do silly things and the unexpected twist of events. Children are fascinated by the unknown and the unexpected which catches them entirely off guard and leaves them speechless and shocked. Its impact is so powerful that the excited young learners desperately want to talk about it with their peers to express their surprise. Highly motivated to speak out their minds, they set their shyness aside and decide to take personal and linguistic risks. They choose to participate and communicate in English as there is no fear of negative criticism in such a joyful and highly relaxed environment. Thus, interest, motivation, self-confidence, communication and active participation are effectively increased in the English language classroom.

B4. Teaching-evaluation techniques

Teaching techniques: oral presentation of the story, working in groups, questions and answers, doing a "find the opposite" exercise and a gap filling exercise on a worksheet, providing a suitable title to the untitled story, visualization, brainstorming, discussion, speaking, writing.

Evaluation techniques for the achievement of the objectives: discussion, questions-answers, self-assessment.

B5. Course of teaching

The teacher starts the teaching session by telling the pupils that this is going to be a continuation lesson with further practice on the Simple Past tense which they had already studied.

He/She tries to trigger the pupils' curiosity and arouse their interest on what they are going to do in class next, by saying that it is going to be something that no-one can guess what it is. He/She helps pupils make groups of three to five, depending on the total number of students, and helps them appoint a secretary to each group who is going to take notes and write down what the group considers correct for the exercises.

The teacher points out to the pupils that a new secretary will be appointed for each exercise, so that each student will become a secretary at least once. He/She then, distributes face down on the desk, a printed worksheet with the text and the exercises - one for each student. He/She asks the pupils not to have a look at the paper till she tells them so. Once the students' attention is undivided, he/she reads the story aloud with emphasis on intonation and stress so that the listening experience is maximized. Then he/she asks the students to read the story themselves silently and get ready to do the exercises.

Since the pupils' competency level in English is intermediate and this is a quite easy story in terms of grammar and vocabulary, he/she asks the students to try and guess the meaning of any possibly unknown words from the context and their form.

He/She tells pupils to start working as a group on the first exercise (A) and grants them 9 minutes to do so. During those 9 minutes each secretary writes down the answers to the six questions as they have been decided by his/her group. Self-assessment and error correction are encouraged by the teacher who silently moves from one group to the next, pointing out mistakes but not correcting them.

After those 9 minutes, each secretary reports to class the answers of his/her group and the teacher writes all different versions of the answers on the board categorized under a different heading for each group. All possible mistakes are corrected by the students themselves, either in the process or in the end.

Similarly, 5 minutes are granted for the second exercise (B), 8 minutes for the third (C) and 3 minutes for the title (D). All exercises are reported, written on the board and corrected by the students.

Before moving to the last exercise (E), students are asked to take a moment, close their eyes and visualize a scene from the story that triggered their imagination and then share it with the rest of the class. Reporting the scene that each has seen with his/her eyes closed can last from 5 to 8 minutes, depending on the total number of students.

10 minutes are granted for the last task (E) as the students are asked to decide as a group what happened when Jack read Gloria's letter, what he did and what he wrote to Gloria in his next letter. They are asked to write the answering letter as a group and not individually. After those 10 minutes, each secretary reports each letter to the class orally.

Students are asked to choose between the following two follow up activities as homework: either write a small paragraph describing the scene they have visualized, or write their own answering letter to Gloria as if they were Jack. Under no circumstances should they forget that Jack loves Gloria dearly.

Last but not least, pupils are asked to assess the teaching session by saying if they liked it or not. If they express their satisfaction, they are asked what they enjoyed the most. If they are dissatisfied, they are asked what they disliked and why. The teacher will also ask the students if they have any recommendations to suggest.

B6. Means and teaching materials

A printed worksheet with the short story and the exercises as well as a drawing are distributed to the pupils at different points during the teaching session. No technical infrastructure is required, but if there is a P.C. and an overhead projector available, it would be helpful to present the working sheet and the drawing projected to the class. Only a whiteboard and some erasable markers in different colours are required in order to write on the board. And naturally lots of imagination.

B7. Research

Research results from the implementation of this particular teaching plan in the teaching classroom demonstrated that the pupils enjoyed the funny short story and the particular teaching method. They participated actively with enthusiasm, conversing in English with their peers during group work. They did all their exercises, most of which entailed intensive reading. They found the visualization technique very interesting and some of them proposed and undertook the task to draw what they have seen with their eyes closed during the visualization.

C. Estimation – Feedback

The recording of the teaching experience is estimated to be positive. No difficulties or peculiarities were encountered either before or during and after the teaching procedure in the conference. Everything proceeded according to the expectations of the Teaching Plan without any nasty or unexpected events.

The feedback is undoubtedly positive, too. All the participating students enjoyed the lesson and at the same time revised the Simple Past tense, expanded on their vocabulary, worked in groups diligently, spoke up their minds and they finally presented their answers, worksheets and ideas in class imaginatively and enthusiastically. All workgroups cooperated actively and had to think twice in order to come up with the correct answer to the vocabulary tasks as the answers required the students' undivided attention and they were quite demanding.

D. Evaluation of the teaching process

According to the participants' interviews the Teaching session was fun and fruitful at the same time. The interviewed participating students stated that they enjoyed the funny story, were stunned by the unexpected course of events, laughed their hearts out and simultaneously had a thorough grammar consolidation. They all agreed that the story captured their interest and attention and motivated them to participate actively both during the groupwork activities and the final presentations of their works, ideas and answers. Some of them admitted that they couldn't believe how such a simple story could ever require their full attention in order to be able to provide the correct answers to the vocabulary tasks. They stated: "It seemed so easy but in fact it was really challenging. Almost nothing was predictable in that lesson".

E. Conclusions – Suggestions

General conclusions after the implementation of the Teaching Plan: The overall teaching experience was fun, interesting and highly rewarding since no difficulties or peculiarities were encountered and the participating students expressed their utter satisfaction. They acknowledged that they enjoyed the learning procedure from the beginning to the end and they were highly motivated to excel themselves.

Critical evaluation of the process and the teaching approach: Both the process and the teaching approach proved to be gratifying and enjoyable for both teacher and students. In fact, the teachers who participated in the Teaching session asked for permission to use the same Teaching Plan with the same story in their classes with their students. And naturally, permission was gladly granted to them all.

The ability of modification or extension: No further modification suggestions are in order as the entire teaching and learning experience is estimated to be an uncompromised success.

F. References - Accessories

Baker, L., Dreher, M., & Guthrie, J. (2000). Engaging young readers. New York: Guilford Press.

Hill, L.A. (1978). Elementary Stories for Reproduction 2. Tokyo: Oxford University Press.

Kappas, Katharine. (1967). A developmental analysis of children's responses to humor. The Library Quarterly, 1, 67-77.

Landsberg, M. (1992). Liberating laughter. American Education 16(3) 34-48.

Mallan, K. (1993). Laugh Lines. Australia: Ambassador Press.

Schallert, D.L. & Reed, J.H. (1997). The pull of the text and the process of involvement in reading. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), Reading engagement (pp. 68-85). Newark, Delaware: International Reading Association.

Shannon. D. (1999). What children find humorous in the books they read and how they express their responses. HUMOR: International Journal of Humor Research, 12(2)119-150.

https://www.wingsnw.com/skills.html (Retrieved on 30/06/2015).

Appendix

1. Worksheet 1

Jack was a young sailor. He lived in England, but he was often away with his ship.

One summer he came back from a long voyage and found new neighbours near his mother's house. They had a pretty daughter, and Jack soon loved her very much.

He said to her: "My next voyage will begin in a few days' time, Gloria. I love you and I will marry you when I come back. I'll think about you all the time, and I'll write to you and send you a present from every port."

Jack's first port was Freetown in Africa, and he sent Gloria a parrot from there. It spoke five languages.

When Jack's ship reached Australia, there was a letter from Gloria. It said: "Thank you for the parrot, Jack. It tasted much better than a chicken.

A. Answer the following questions:

1. Why did Jack make long voyages?
2. Where did Gloria live?
3. Why did Jack think about Gloria all the time?
4. Where did Jack send Gloria the parrot from?
5. Where did Jack get Gloria's letter about the parrot?
6. What did Gloria do to the parrot?

2. Worksheet 2

B. Which words in the short story mean the opposite of?

1. short
2. last
3. ugly
4. old
5. little
6. winter
7. worse

3. Worksheet 3

C. Write this story. Put one word in each empty space. You will find all the correct words in the short story we have read in class.

Freetown is a ………………….. in Sierra Leone in West Africa. Jack and another ………………….. from his ship went into a shop there and saw a beautiful bird. It was a red and grey ………………….. and it ………………….. "Hello" to them. Jack said to his friend: "I'm going to ………………….. it to Gloria. She's the daughter of my mother's ………………….. . It will be a nice ………………….. for her". Then Jack and his friend ………………….. a restaurant and ate ………………….. and fried potatoes there. They ………………….. very good.

4. Worksheet 4

D. Find a suitable title for the story of Jack and Gloria we have read in class.

E. What do you think happened when Jack read Gloria's letter? What did he do? What did he write to Gloria in his next letter?

5. Comment

The people who truly love us are those who know how silly we can be but still choose to love us unconditionally.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ 1ου ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΔΡΑΜΑΣ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ:Β2
09:00 - 11:00

Βιωματικές Μικροδιδασκαλίες

"Ένα τραγούδι μέσα απο τη Scratch"

Ιωάννα Τραχανοπούλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ19, ΔΠΕ Καβάλας, traxiwn@yahoo.com

Περίληψη

Η Scratch αποτελεί μια γλώσσα προγραμματισμού, κατάλληλη για τη διδασκαλία της και στο Δημοτικό Σχολείο. Τη γνωρίσαμε μέσα από δραστηριότητες εισαγωγής του μαθητή στον προγραμματισμό, τη δημιουργία παιχνιδιών, ιστοριών, κινουμένων σχεδίων. Πώς θα σας φαινόταν η ιδέα να αξιοποιηθεί για την οπτική αναπαράσταση ενός τραγουδιού;

Θα ήταν άραγε μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση η χρήση αυτού του τόσο αγαπητού σε όλους περιβάλλοντος, για την ανάπτυξη σεναρίου με τα κατάλληλα σκηνικά και τους ήρωες-μορφές με τις ενδυμασίες τους, ώστε το αποτέλεσμα να αποτελέσει το «βιντεοκλίπ» ενός τραγουδιού που θα επιλέξουν οι μαθητές;

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι οι μαθητές να οικοδομήσουν τη γνώση με ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο, ολοκληρώνοντας μία συνδυαστική εργασία, τη δημιουργία του «βιντεοκλίπ» ενός τραγουδιού της αρεσκείας τους, ώστε να εξοικειωθούν τόσο με το περιβάλλον Scratch και τις έννοιες του προγραμματισμού όσο και με τη χρήση εργαλείων για την επεξεργασία εικόνων, την αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο καθώς και τη μετατροπή βίντεο youtube σε mp3 αρχεία.

Λέξεις κλειδιά: Scratch, Βιντεοκλίπ, Επεξεργασία Εικόνας, Διαδίκτυο.

Α. Ταυτότητα Μικροδιδασκαλίας

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Σε αυτό το σχέδιο διδασκαλίας οι μαθητές καλούνται να υλοποιήσουν μια συνδυαστική εργασία σε 5-6 διδακτικές ώρες. Το τελικό αποτέλεσμα είναι η δημιουργία ενός «βιντεοκλίπ» στη Scratch, για την οπτική αναπαράσταση ενός τραγουδιού που θα επιλέξουν οι ίδιοι. Αρχικά ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές και τους εξηγεί πώς πρέπει να εργαστούν για να φτάσουν στον επιθυμητό στόχο. Έπειτα τους χωρίζει σε ομάδες των 2-3 ατόμων ανά υπολογιστή. Υπό την συνεχή επίβλεψη του εκπαιδευτικού, οι ομάδες αναζητούν στο youtube παιδικά τραγούδια, προτείνουν αυτά που τους άρεσαν και επιλέγουν το πιο αρεστό, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στο να περιέχουν οι στίχοι του τραγουδιού εικόνες και ήρωες-μορφές που μπορούν να αναπαρασταθούν. Ακολουθεί η ανάλυση των στίχων του τραγουδιού, ο χωρισμός του σε θεματικές ενότητες, πάντα σε συνάρτηση με το χρόνο (δευτερόλεπτα) και ορίζονται τα σκηνικά και οι ήρωες (μορφές και ενδυμασίες), που θα χρειαστούν. Στη συνέχεια αναζητούν στο Διαδίκτυο εικόνες σχετικές με τα σκηνικά και τους ήρωες που προέκυψαν από την ανάλυση του τραγουδιού. Θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο ότι οι εικόνες των μορφών και των ενδυμασιών τους, που θα χρησιμοποιηθούν στη scratch, επιβάλλεται να είναι σε png format, για να μην φαίνεται κάποιο πλαίσιο-φόντο γύρω από αυτές. Οι εικόνες αποθηκεύονται σε συγκεκριμένο φάκελο που θα δημιουργήσουν οι ομάδες στην Επιφάνεια Εργασίας κάθε υπολογιστή και δίνονται σε αυτές κοινές ονομασίες σε όλους τους σταθμούς εργασίας, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να καθοδηγεί ταυτόχρονα όλες τις ομάδες. Για την επεξεργασία εικόνων, όποτε κάτι τέτοιο κριθεί απαραίτητο, θα χρησιμοποιηθεί το web2.0 εργαλείο pixlr. Επίσης, το youtube βίντεο με το τραγούδι που επέλεξαν οι μαθητές, για να εισαχθεί στο σενάριο του Scratch, θα πρέπει να μετατραπεί σε mp3 αρχείο μέσα από το online εργαλείο http://www.youtube-mp3.org/gr .

Το διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου και σχετίζεται άμεσα τόσο με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για την Πληροφορική όσο και με την διδασκαλία − πρόγραμμα σπουδών των νέων διδακτικών αντικειμένων που έχουν εισαχθεί στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία που λειτουργούν με το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) (ΦΕΚ 1139/ 28.8.2010). Ειδικότερα, αφορά στη θεματική ενότητα «Επικοινωνώ και Συνεργάζομαι με ΤΠΕ», όπου ως μαθησιακά αποτελέσματα, αναμένονται οι μαθητές να γνωρίσουν το Διαδίκτυο και τις υπηρεσίες του, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν, καθώς και στη θεματική ενότητα «Διερευνώ, Ανακαλύπτω και Λύνω προβλήματα με ΤΠΕ», όπου από τα βασικά προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι οι μαθητές να αποκτήσουν προγραμματιστικές δεξιότητες μέσα από το εκπαιδευτικό εργαλείο προγραμματισμού της Scratch.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Σκοπός του σχεδίου διδασκαλίας είναι οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με το προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch και να δημιουργήσουν ένα πρόγραμμα χρησιμοποιώντας τεχνικές και δεξιότητες του προγραμματισμού. Να αξιοποιήσουν μάλιστα το Scratch ως ένα εργαλείο έκφρασης και καλλιτεχνικής δημιουργίας κι όχι απλά ως ένα περιβάλλον εκμάθησης προγραμματισμού και επίλυσης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων – ασκήσεων που τους αναθέτει ο εκπαιδευτικός.

Οι γνωστικοί στόχοι του σεναρίου είναι οι μαθητές

- Να εξοικειωθούν με το προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch.
- Να μπορούν να διακρίνουν τις διαφορές μεταξύ μορφής και σκηνικού.
- Να μπορούν να διακρίνουν τις διαφορές μεταξύ μορφής και ενδυμασίας.
- Να μπορούν να εισάγουν έτοιμες μορφές από τον υπολογιστή τους στη SCRATCH.
- Να μπορούν να εισάγουν για υπόβαθρα έτοιμες εικόνες από τον υπολογιστή τους στη SCRATCH.
- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη δυνατότητα προσθήκης επιπλέον μορφών στο προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch.
- Να κατανοήσουν τη χρησιμότητα των συνθηκών.
- Να κατανοήσουν τη χρησιμότητα των συνθηκών σε συνάρτηση με το χρόνο και το χρονόμετρο της Scratch.
- Να μπορούν να χρησιμοποιούν απλές λογικές συνθήκες.
- Να εξοικειωθούν με τις έννοιες των δομών επιλογής και επανάληψης.
- Να ορίζουν ενέργειες και σενάρια που πρέπει να εκτελεστούν για να επιτευχθούν επιθυμητά γεγονότα.
- Να εμπεδώσουν τις υπηρεσίες του Διαδικτύου, όπως την αναζήτηση εικόνων και βίντεο.
- Να αναγνωρίσουν τις εφαρμογές της σύγχρονης ψηφιακής τεχνολογίας σε διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής (επικοινωνία, εργασία, επιστήμη, εκπαίδευση, ψυχαγωγία κ.ά.)
- Να έρθουν σε επαφή με web2.0 εργαλεία, όπως το pixlr για την Επεξεργασία Εικόνων, καθώς και με online εργαλεία για τη μετατροπή youtube βίντεο σε mp3 μορφή και συγκεκριμένα με το http://www.youtube-mp3.org/gr.
- Να αποθηκεύουν αρχεία στον υπολογιστή από το Διαδίκτυο.
- Να υλοποιούν συνθετικές εργασίες.

Ως προς τους κοινωνικούς στόχους του σεναρίου, η παρούσα διδακτική πρόταση θα βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν:

- Κριτικές δεξιότητες για την αντιμετώπιση προβλημάτων με τη χρήση υπολογιστή, με σκοπό να τα επιλύουν σε προγραμματιστικό περιβάλλον.
- Πειραματική και ερευνητική διάθεση.
- Συνεργατικότητα, δημιουργικότητα και ικανότητες επικοινωνίας.
- Πρωτοβουλίες, διατηρώντας ταυτόχρονα την ανεξαρτησία τους με σεβασμό στην άποψη των άλλων.

Στους συναισθηματικούς στόχους θα μπορούσαν να αναφερθούν οι εξής:

- Να αναγνωρίσουν τη συμβολή της ομαδικής εργασίας στην παραγωγή έργου.
- Να αναπτύξουν θετική διάθεση απέναντι στον υπολογιστή, ως περιβάλλον εργασίας και επίλυσης προβλημάτων.
- Να αναπτύξουν θετική διάθεση ως προς τα προγραμματιστικά περιβάλλοντα οπτικού προγραμματισμού.
- Να αξιοποιούν ευχάριστα και με ευκολία τις υπηρεσίες του Διαδικτύου, όπως την αναζήτηση εικόνων-πληροφοριών και βίντεο.
- Να χρησιμοποιούν web2.0 εργαλεία και να αξιοποιούν τις δυνατότητές τους.
- Να διεγείρει την φαντασία των μαθητών και να εμφυσήσει τη χαρά της δημιουργίας.
- Να συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του μαθητή μέσα από την ολοκλήρωση και την παρουσίαση των έργων.

Οι μεταγνωστικοί στόχοι του σεναρίου είναι οι μαθητές:

- Να υιοθετήσουν τον αλγοριθμικό τρόπο σκέψης για την επίλυση προβλημάτων.
- Να αξιοποιούν γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτήσει για τη δημιουργία και παρουσίαση συνθετικών εργασιών.
- Να κατανοούν το προς επίλυση πρόβλημα, να το αναλύουν σε επιμέρους απλούστερα και με τη βοήθεια ενός κατάλληλου προγραμματιστικού περιβάλλοντος να συνθέτουν τη λύση του από τα επιμέρους στοιχεία της ανάλυσης.
- Να επιλέγουν, να οργανώνουν και να ταξινομούν πληροφορίες.
- Να συνθέτουν, να δημιουργούν και να μετασχηματίζουν πληροφορίες και υλικό.
- Να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά διάφορα εργαλεία ΤΠΕ για την ολοκλήρωση των έργων τους.
- Να χρησιμοποιούν το εκπαιδευτικό λογισμικό Scratch στην επίλυση προβλημάτων.
- Να χρησιμοποιούν τις απλές εντολές του προγραμματιστικού περιβάλλοντος.
- Να ελέγχουν και να διορθώνουν τις κινήσεις των μορφών και των ενδυμασιών τους, σε σενάρια/προγράμματα.
- Να χρησιμοποιούν και να συντάσσουν δομή επιλογής σε σενάρια/προγράμματα.

- Να χρησιμοποιούν και να συντάσσουν δομή επανάληψης σε σενάρια/προγράμματα.
- Να τροποποιούν τις δομές επιλογής / επανάληψης.
- Να είναι σε θέση να αντιληφθούν ποιες εντολές είναι οι πλέον κατάλληλες ώστε να αναπαραστήσουν οπτικά τόσο τους στίχους ενός άλλου τραγουδιού, όσο και οποιασδήποτε δικής τους ιδέας.
- Να σχεδιάζουν και να υλοποιούν δικά τους έργα στο περιβάλλον Scratch.

B2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Με την υλοποίηση της παρούσας εργασίας οι μαθητές θα γνωρίσουν τη Scratch ως ένα περιβάλλον πειραματισμού και δημιουργίας κι όχι απλά ως ένα εκπαιδευτικό λογισμικό εκμάθησης προγραμματισμού και επίλυσης δραστηριοτήτων που τους αναθέτει ο εκπαιδευτικός. Ταυτόχρονα θα εξοικειωθούν με τις υπηρεσίες του Διαδικτύου και συγκεκριμένα με την αναζήτηση εικόνων και τραγουδιών-βίντεο, καθώς και με το web2.0 εργαλείο επεξεργασίας εικόνας pixlr και την online εφαρμογή http://www.youtube-mp3.org/gr για την μετατροπή βίντεο youtube σε mp3 αρχεία. Μέσα από αυτή τη συνθετική εργασία οι μαθητές θα προτείνουν, θα συζητήσουν, θα συνεργαστούν, θα διαφωνήσουν, θα αυτενεργήσουν, θα ερευνήσουν, θα πειραματιστούν, θα οργανώσουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους με αποτέλεσμα να οικοδομήσουν τη γνώση.

B3. Θεωρητικό πλαίσιο

Όλη η πορεία του σεναρίου έχει σκοπό την εκπλήρωση των διδακτικών στόχων βασιζόμενη στη θεωρία μάθησης του Κονστρουκτιβισμού. Οι μαθητές ενεργοποιούνται, πειραματίζονται, καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και την φαντασία τους και οικοδομούν τη γνώση ανιχνεύοντας, διερευνώντας και αλληλεπιδρώντας οπτικά με τις εντολές της SCRATCH, καθώς δημιουργούν οι ίδιοι το βιντεοκλίπ ενός τραγουδιού. Εξάλλου, εργαζόμενοι σε ομάδες, (ομαδοσυνεργατική μάθηση), θα έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν σε μεγάλο βαθμό με τους συμμαθητές τους, να αντιμετωπίσουν κοινωνιογνωστικές συγκρούσεις, να διατυπώσουν τις ιδέες τους, να εκφράσουν απόψεις, να επιχειρηματολογήσουν, να διαφωνήσουν, να εμπλουτίσουν και να εκλεπτύνουν τις αρχικές τους αντιλήψεις και τελικά να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα που τους έχει ανατεθεί.

B4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Είναι σημαντικό η σχεδίαση μιας συνθετικής δραστηριότητας να βασίζεται στην περιέργεια του μαθητή, στον πειραματισμό και την αυτενέργειά του. Ο μαθητής πρέπει να παρακινείται από τον εκπαιδευτικό στο να προσδιορίζει και να αξιοποιεί διάφορες πηγές και μέσα πληροφόρησης. Να συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη και να στοχεύει κυρίως στην απόκτηση κριτικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων μεθοδολογικού χαρακτήρα. Οι μαθητές πρέπει να στηριχθούν στις γνώσεις που έχουν αποκτήσει, οι οποίες θα τους βοηθήσουν στον κατάλληλο σχεδιασμό και στην οργάνωση που απαιτείται για να επιτευχθεί το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα της κάθε δραστηριότητας στον προγραμματισμένο χρόνο.

Στο παρόν διδακτικό σενάριο λοιπόν, θα πραγματοποιηθεί πειραματισμός με τα στοιχεία του προγραμματιστικού περιβάλλοντος με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Το στοιχείο αυτό, σε συνδυασμό με την οργάνωση της τάξης σε μικρές ομάδες των 2-3 ατόμων ανά υπολογιστή, προσφέρει ένα πολύ καλό περιβάλλον για την ανάπτυξη μιας ισχυρής αλληλεπίδρασης που μπορεί να ευνοήσει τη μάθηση. Ευνοείται λοιπόν ιδιαίτερα η δημιουργία ενός τυπικού κοινωνιο-κονστρουκτιβιστικού περιβάλλοντος διδασκαλίας και γενικότερα ενός περιβάλλοντος συνεργατικής μάθησης υποστηριζόμενης από υπολογιστή (CSCL – Computer Supported Collaborative Learning).

Η αξιολόγηση των μαθητών μπορεί να εστιαστεί στη δραστηριοποίηση, στη συμμετοχή, στο ενδιαφέρον, στη διάθεση συνεργασίας που επέδειξαν, στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, στην επιτυχημένη ολοκλήρωση της εργασίας, καθώς και σε ενδεχόμενη εξέταση στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο σε επόμενη διδακτική ώρα. Μπορεί επίσης να ετοιμαστεί μία σχετική Φόρμα Αυτοαξιολόγησης, σε Google Docs ή σε Hot Potatoes, που θα περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου (Σωστού/Λάθους, Πολλαπλής Επιλογής, Αντιστοίχισης, Συμπλήρωσης Κενού κ.ά.), προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ελέγξει αν οι μαθητές κατανόησαν και εμπέδωσαν τις σχετικές έννοιες, καθώς και αν έχουν δημιουργηθεί κάποιες παρανοήσεις.

B5. Πορεία της διδασκαλίας

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της παρούσας δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός ελέγχει και παρακολουθεί την πορεία κάθε μαθητή και ομάδας, δίνει διευκρινίσεις και τεχνική ή γνωστική βοήθεια όπου κρίνεται απαραίτητο, στέκεται διαμορφωτικά και παρέχει ανατροφοδότηση στις ενέργειες των μαθητών και επίσης συντονίζει τις συζητήσεις και την παράθεση επιχειρημάτων μεταξύ τους. Ο ρόλος του διδάσκοντα, λοιπόν, είναι εμψυχωτικός, καθοδηγητικός και υποβοηθητικός ως προς την εργασία και τη συνεργασία των μαθητών. Προτείνεται μάλιστα να αφήνει τον κατάλληλο χρόνο στους μαθητές για να πειραματιστούν και να ανακαλύψουν τους χειρισμούς που απαιτούνται. Σε περιπτώσεις λανθασμένων χειρισμών, να υποστηρίζει τους μαθητές και να τους καθοδηγεί στον εντοπισμό της αιτίας και στη διόρθωση του λάθους είτε εξατομικευμένα, είτε ανά ομάδα είτε με συζήτηση στην ολομέλεια.

Για την επίτευξη των στόχων του σεναρίου απαιτείται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να εργαστούν σε ομάδες των 2-3 ατόμων ανά υπολογιστή, να πειραματιστούν, να συνδυάσουν τις απαραίτητες εντολές και συνθήκες στο περιβάλλον Scratch σε συνάρτηση με το χρόνο (δευτερόλεπτα) που μετρά το χρονόμετρο, ώστε να δημιουργήσουν το βιντεοκλίπ του τραγουδιού που επέλεξαν. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές έχουν ήδη προγραμματίσει σε Scratch και έχουν έρθει σε επαφή με τις βασικές εντολές, με την ακολουθιακή δομή, τη δομή επιλογής, τη δομή επανάληψης και το χρονόμετρο, σε εργασίες που τους είχαν ανατεθεί σε προηγούμενα μαθήματα. Επίσης έχουν γνωρίσει τις βασικές λειτουργίες επεξεργασίας εικόνας στο online web2.0 εργαλείο pixlr editor, το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν σε περίπτωση που

χρειαστεί να επεξεργαστούν κάποια εικόνα από αυτές που θα εισάγουν στην εργασία τους στη Scratch, ώστε να πετύχουν τα κατάλληλα εφέ.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Το Διδακτικό Σενάριο προβλέπεται να υλοποιηθεί στο εργαστήριο Πληροφορικής. Στους υπολογιστές θα είναι εγκατεστημένο το λογισμικό Scratch και κάποιος φυλλομετρητής. Οι υπολογιστές, επιπλέον, απαιτείται να έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Καλό είναι επίσης να υπάρχει ένας video projector, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να καθοδηγεί ταυτόχρονα όλους τους μαθητές, οι οποίοι θα εργαστούν σε ομάδες των 2-3 ατόμων ανά υπολογιστή.

Β7. Έρευνα

Το παρόν διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα 16 μαθητών της Στ' τάξης. Κατά την υλοποίηση αυτής της διδακτικής πρότασης όλοι οι μαθητές συμμετείχαν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό και ενδιαφέρον.

Στην πρώτη διδακτική ώρα, με την καθοδήγηση και την παρότρυνση της εκπαιδευτικού, οι μαθητές κατέληξαν στην επιλογή του τραγουδιού «ο ΓΛΑΡΟΣ» με στίχους του Αλέκου Σακελλάριου και μουσική του Μάνου Χατζιδάκη, σε διασκευή του Φοίβου Δεληβοριά https://www.youtube.com/watch?v=rAmpHFo6ZoU .

Μετά την επιλογή του τραγουδιού ακολούθησε η ανάλυσή του σε θεματικές ενότητες, ανάλογα με τις εικόνες που δημιουργούσαν στο μυαλό των μαθητών οι στίχοι του. Έτσι, στο συγκεκριμένο τραγούδι οι στροφές ανά δύο δημιουργούν και μια θεματική ενότητα, συνολικά τρεις στο πλήθος. Κάθε μία από αυτές παραπέμπει μέσα από τους στίχους της στα σκηνικά και στους ήρωες-μορφές καθώς και στα εφέ που μπορούν να αναπαρασταθούν με τις κατάλληλες scratch εντολές.

Συγκεκριμένα οι δύο πρώτες στροφές αποτελούν την πρώτη θεματική ενότητα με μια βάρκα που αρμενίζει και ένα γλάρο που πετά και κοντοζυγώνει τη βάρκα.

«Μια βάρκα ήταν μόνη της σε θάλασσα γαλάζια
κι ήτανε κι ένας γλάρος με ολόλευκα φτερά
κι όλο την κοντοζύγωνε για να της κάνει νάζια
και τις φτερούγες του έβρεχε στα γαλανά νερά

Και ζήλεψα τη βάρκα τη μικρή τη χιονάτη
που της φιλούσε ο γλάρος το κατάλευκο πανί
Και νιώθω σαν βαρκούλα στα γαλάζια τα πλάτη
που όλο περιμένει κάποιο γλάρο να φανεί».

Οι επόμενες δύο στροφές αποτελούν τη δεύτερη θεματική ενότητα, όπου στο σκηνικό υπάρχει ένα κόκκινο γεράνι και μια πεταλούδα που πετάει γύρω από αυτό σαν τρελή.

«Ένα γεράνι κόκκινο λουλούδισε στη γλάστρα
κι ήρθε μια πεταλούδα που πετούσε σαν τρελή
Και ποιος να ξέρει άραγε τι του `πε η ξελογιάστρα
και κείνο εκοκκίνισε ακόμα πιο πολύ.

Και όλο συλλογιέμαι τα φτερά τ' ανοιγμένα
αλλά το τι να είπαν δεν το βρίσκω, ομολογώ.
Ποιος άραγε το ξέρει να το πει και σε μένα
Ας τ' άκουγα από σένα κι ας κοκκίνιζα κι εγώ».

Οι δύο τελευταίες στροφές αποτελούν την τρίτη θεματική ενότητα με ένα νυχτερινό τοπίο. Το φεγγάρι φωτίζει τη λεύκα του σκηνικού και ο Μπάτης που φυσά, της τρεμουλιάζει τα φύλλα.

«Χθες το φεγγάρι ασήμωσε της λεύκας μας τα φύλλα
που στέκονταν ακίνητη εκεί στην ερημιά
κι όταν ο Μπάτης φύσηξε της ήρθε ανατριχίλα
κι αμέσως τρεμουλιάσανε τα φύλλα τα ασημιά.

Και όλο συλλογιέμαι, συλλογιέμαι πως κάτι,
Πρέπει να είπε ο Μπάτης μυστικό μες τα κλαδιά
Ας τ' άκουγα από σένα τα λογάκια του Μπάτη,
κι ας ένιωθα να τρέμει σαν τα φύλλα η καρδιά».

Στην έναρξη του τραγουδιού υπάρχουν 18 δευτερόλεπτα μόνο με μουσική, που αποφασίστηκε να αποτελέσουν και την εισαγωγή για το Scratch βιντεοκλίπ του τραγουδιού ο ΓΛΑΡΟΣ, όπου οι ήρωες-μορφές είναι μαθητές που βρίσκονται σε ένα σχολείο, εναλλάσσουν διαλόγους μεταξύ τους και παρουσιάζουν το έργο που θα ακολουθήσει.

Σημαντικότατο στοιχείο, πάνω στο οποίο βασίζεται το χτίσιμο όλης της δραστηριότητας, είναι ο χρόνος μετρημένος σε δευτερόλεπτα. Η διάρκεια κάθε σκηνικού, ο ρόλος κάθε μορφής, η εμφάνιση, η απόκρυψη και η εναλλαγή των σκηνικών και των μορφών με τις ενδυμασίες τους, είναι στοιχεία που πρέπει να προγραμματιστούν με ιδιαίτερη λεπτομέρεια ως προς το χρόνο-δευτερόλεπτα του τραγουδιού. Γι' αυτό και αξιοποιούνται οι εντολές «χρονόμετρο», «περίμενε» και «περίμενε ώσπου» με τις κατάλληλες συνθήκες κάθε φορά.

Μετά την ανάλυση του τραγουδιού, ακολούθησε η αναζήτηση των απαραίτητων εικόνων από το Διαδίκτυο, τόσο για τα υπόβαθρα όσο και για τους ήρωες-μορφές και τις ενδυμασίες τους, που θα στελέχωναν τόσο την εισαγωγή του τραγουδιού, όσο και καθεμιάς από τις τρείς θεματικές ενότητες που ακολουθούν.

Οι εικόνες αποθηκεύτηκαν στο φάκελο GLAROS, που δημιούργησαν οι μαθητές στην Επιφάνεια Εργασίας κάθε υπολογιστή, με κοινές ονομασίες ώστε να μπορούν να εργαστούν με την ταυτόχρονη επίβλεψή τους από την εκπαιδευτικό.

Στο τέλος της 2ης διδακτικής ώρας, πραγματοποιήθηκε και η αποθήκευση του τραγουδιού σε μορφή mp3 στο φάκελο "GLAROS", ώστε να εισαχθεί στο περιβάλλον Scratch ως μουσική υπόκρουση. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το online δωρεάν εργαλείο http://www.youtube-mp3.org/gr.

Για την επεξεργασία κάποιων εικόνων, αλλαγή στους χρωματισμούς, στην φωτεινότητα και στην αντίθεση, στο μέγεθος κτλ, όποτε κρίνονταν απαραίτητο, χρησιμοποιήθηκε το δωρεάν online web2.0 εργαλείο pixlr editor. Οι μαθητές είχαν εξοικειωθεί με αυτές τις βασικές του λειτουργίες, καθώς είχαν προηγηθεί 2 μαθήματα επεξεργασίας εικόνας με το pixlr.

Η παρούσα διδακτική πρόταση θεωρήθηκε από τους ίδιους τους μαθητές ως καινοτόμος, ευχάριστη, πιο πρακτική και δημιουργική. Διατήρησε μάλιστα τη συμμετοχή, το ενδιαφέρον τους, τον ενθουσιασμό και τη δραστηριοποίησή τους σε πολύ υψηλά επίπεδα καθ' όλη την πορεία της και στις 5 διδακτικές ώρες που χρειάστηκαν για να ολοκληρωθεί. Συνετέλεσε παράλληλα στο να παραμείνουν περισσότερο συγκεντρωμένοι, να συνεργαστούν, να προβληματιστούν, να πειραματιστούν, να κατανοήσουν γιατί και πότε να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες εντολές και γενικά να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της συνθετικής εργασίας που τους ανατέθηκε.

Τα προβλήματα που προέκυψαν αφορούσαν κυρίως στο πώς και πότε θα πρέπει να εμφανίζονται και να εξαφανίζονται οι εικόνες με τα σκηνικά και τους ήρωες-μορφές και τις ενδυμασίες τους στα αντίστοιχα δευτερόλεπτα του τραγουδιού που ακούγονται οι σχετικοί στίχοι. Ταυτόχρονα παρουσιάστηκαν δυσκολίες ως προς το ποια συνθήκη ταιριάζει κάθε φορά στην εντολή «περίμενε ώσπου» με τα δευτερόλεπτα που αναλογούν στο εκάστοτε σημείο αλλαγής της θεματικής ενότητας ή ήρωα-μορφής του τραγουδιού. Οι δυσκολίες αυτές ξεπεράστηκαν με το συνεχή πειραματισμό και τη δοκιμή, καθώς και την καθοδήγηση και τις συμβουλές και οδηγίες της εκπαιδευτικού.

Σε γενικές γραμμές η υλοποίηση στην τάξη της παρούσας διδακτικής πρότασης πραγματοποιήθηκε επιτυχώς, σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό και τους στόχους που είχαν τεθεί, αφήνοντας στους μαθητές και στην εκπαιδευτικό μόνο θετικές εντυπώσεις.

Γ. Έρευνα - Αποτίμηση – Ανατροφοδότηση

Η παρούσα διδακτική πρόταση παρουσιάστηκε με τη μορφή της Μικροδιδασκαλίας στο 1ο Βιωματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής «Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη» και απέσπασε πολύ θετικές κριτικές από τους συνέδρους που συμμετείχαν ως διδασκόμενοι. Συγκεκριμένα θεωρήθηκε ότι αποτελεί πράγματι μια πολύ πρωτότυπη και καινοτόμα συνδυαστική εργασία για τις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού, τόσο για τη διδασκαλία του προγραμματισμού όσο και web2.0 εργαλείων, λειτουργιών και εφαρμογών του Διαδικτύου.

Οι διδασκόμενοι συμμετείχαν με ενθουσιασμό και ακολουθούσαν τις οδηγίες της εισηγήτριας για την υλοποίηση παρόμοιας πρότασης, ειδικά διαμορφωμένης για τις ανάγκες της Μικροδιδασκαλίας, γεγονός που έκανε αυτήν την εμπειρία πολύ ευχάριστη τόσο για την εισηγήτρια όσο και για τους συμμετέχοντες.

Η μόνη δυσκολία που παρουσιάστηκε οφειλόταν στο γεγονός ότι τη Μικροδιδασκαλία παρακολούθησαν και καθηγητές άλλων ειδικοτήτων, πέραν της ειδικότητας της Πληροφορικής, με αποτέλεσμα να υστερούν στη χρήση τόσο του προγραμματιστικού περιβάλλοντος SCRATCH όσο και κάποιων από τα υπόλοιπα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του πρακτικού μέρους.

Δ. Αξιολόγηση της διδασκαλίας

Από τη συζήτηση που ακολούθησε η συγκεκριμένη Μικροδιδασκαλία άφησε στους συμμετέχοντες και στην εισηγήτρια μόνο θετικές εντυπώσεις. Προκάλεσε το ενδιαφέρον, την ενεργή συμμετοχή και την έντονη δραστηριοποίηση των συνέδρων και τελικά την επιτυχημένη ολοκλήρωση της παρεμφερούς εργασίας που τους ανατέθηκε, κάτω από την επίβλεψη και τη βοήθεια της εισηγήτριας, όποτε αυτή θεωρούνταν απαραίτητη.

Ε. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Σε γενικές γραμμές η υλοποίηση της παρούσας διδακτικής πρότασης τόσο στην τάξη όσο και στη Μικροδιδασκαλία, πραγματοποιήθηκε επιτυχώς, σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό και τους στόχους που είχαν τεθεί, αφήνοντας στους μαθητές, στους συνέδρους και στην εκπαιδευτικό-εισηγήτρια μόνο θετικές εντυπώσεις.

ΣΤ. Βιβλιογραφικές Αναφορές – Βοηθήματα

Επιμορφωτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 6Β.2, Ειδικό Μέρος Κλάδων ΠΕ19/20, Διδακτικά Σενάρια Scratch, Πάτρα Μάιος 2013, Α' Έκδοση

Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με κωδικό MIS 295450

Αξιοποιώντας τον κινηματογράφο στη διδακτική διαδικασία: Από το Matrix στον φιλοσοφικό διάλογο.

Γιώργος Αποστολίδης

Εκπαιδευτικός ΠΕ02 ΔΔΕ Σερρών, gar.apost@gmail.com

Περίληψη

Με στόχο την παιδαγωγική αξιοποίηση του κινηματογράφου στην διδακτική πράξη και ειδικότερα τον εντοπισμό των φιλοσοφικών ζητημάτων που θίγονται στην ταινία «The Matrix», η μικροδιδασκαλία -με παιγνιώδη τρόπο, βιωματικά και κατά ομάδες- εστιάζει στην διατύπωση φιλοσοφικών ερωτημάτων και στην παραγωγή προφορικού φιλοσοφικού λόγου. Η κινηματογραφική ταινία, ως αυτόνομο αισθητικό και παράλληλο κείμενο, αποτελεί διαμεσολαβητικό μέσο (ανά)γνωσης του κόσμου αλλά και παραδειγματική αναφορά κατά την παραγωγή φιλοσοφικού διαλόγου.

Λέξεις κλειδιά: Matrix, κινηματογράφος, φιλοσοφία, ερωτήματα

Α. Ταυτότητα Μικροδιδασκαλίας

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Με αφορμή των προβολή σύντομων αποσπασμάτων από την κινηματογραφική ταινία «The Matrix», οι συμμετέχοντες καλούνται κατά ομάδες να ανιχνεύσουν σημεία και σημαινόμενα της ταινίας με φιλοσοφικό ενδιαφέρον, ώστε να προκύψει αφενός διάλογος αφετέρου να γίνει διασύνδεση με την «διδακτέα ύλη» του μαθήματος «Αρχές Φιλοσοφίας» της Β΄ Λυκείου. Η μικροδιδασκαλία έχει κυρίως προσομοιωτικό χαρακτήρα, αλλά δεν λείπουν εμβόλιμες μεταγνωστικές επισημάνσεις. Η συγκεκριμένη πρόταση, αποτελεί καινοτομική παιδαγωγική-μαθησιακή πρακτική, δεδομένου ότι α) συνδυάζει πλήθος μεθόδων και τεχνικών, και β) ενώ φαινομενικά στοχεύει στην διατύπωση φιλοσοφικών ερωτημάτων, ουσιαστικά καλλιεργεί πολλαπλές δεξιότητες/γραμματισμούς (βλ. θεωρητικό πλαίσιο). Η μικροδιασκαλία μπορεί να έχει εισαγωγικό ή ανακεφαλαιωτικό χαρακτήρα στο μάθημα της φιλοσοφίας στην αρχή ή στο τέλος του σχολικού έτους αντιστοίχως, και μπορεί να υλοποιηθεί αυτούσια ή να αναπτυχθεί περαιτέρω με περισσότερα αποσπάσματα της ταινίας ή σε διαφορετικά και μεμονωμένα κεφάλαια και ενότητες (π.χ. *Ξεκινώντας από την απορία, Κατανοώντας τα πράγματα, Αναζητώντας τη γνώση, Διευρύνοντας την επιστήμη, Ανακαλύπτοντας τον νου, Θαυμάζοντας το ωραίο* κ.λπ.).

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Με απώτερο σκοπό τον φιλοσοφικό προβληματισμό και διάλογο πάνω στα πεδία του σχολικού εγχειριδίου αξιοποιείται η κινηματογραφική ταινία «The Matrix», προκειμένου οι συμμετέχοντες (μαθητές/ εκπαιδευτικοί) να ανταποκριθούν -μεταξύ των άλλων- στους ακόλουθους στόχους (κυρίως βάσει της ταξινομίας του Bloom αλλά και του Goleman):

Α. Γνωστικοί στόχοι: Οι συμμετέχοντες (μαθητές/ εκπαιδευτικοί) καλούνται:

- Να εντοπίσουν φανερά ή λανθάνοντα φιλοσοφικά ζητήματα στην κινηματογραφική ταινία (αποσπάσματα).
- Να μελετήσουν το σχετικό υλικό αναφοράς στο σχολικό εγχειρίδιο (Αρχές Φιλοσοφίας της Β΄ Λυκείου).
- Να διατυπώσουν με σαφήνεια και ανάλογες παραπομπές φιλοσοφικά ερωτήματα και λόγο.
- Να πάρουν θέση (στάση) σε σύγχρονα ανάλογης προβληματικής ζητήματα, τα οποία απαιτούν κριτική και δημιουργική σκέψη.

Β. Συναισθηματικοί στόχοι: Οι συμμετέχοντες (μαθητές/ εκπαιδευτικοί) καλούνται:

- Να κατανοήσουν/ερμηνεύσουν τις καταστάσεις και σχέσεις/συμπεριφορές των σημαντικών προσώπων της ταινίας.
- Να αναπτύξουν αυτογνωσία, αναδομώντας (μετασχηματίζοντας) πιθανόν τον τρόπο σκέψης, τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τις πρακτικές τους όσον αφορά τον εαυτό τους, τις σχέσεις τους με τους άλλους, την καθημερινότητα τους αλλά και την ζωή.
- Να μοιραστούν τα συναισθήματά τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας/ολομέλειας.

Γ. Κοινωνικοί στόχοι: Οι συμμετέχοντες (μαθητές/ εκπαιδευτικοί) καλούνται:

- Να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και διαλόγου βάσει πειθούς.
- Να αλληλεπιδράσουν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας/ολομέλειας για την καλύτερη κατανόηση της ταινίας και ανταπόκριση στις ζητούμενες δραστηριότητες.

- Να συμπράξουν/συνεργαστούν προς επίτευξη κοινών στόχων.
- Να επιλέξουν και πραγματοποιήσουν την καλύτερη δυνατή και δημιουργική παρουσίαση του έργου τους.

Δ. Μεταγνωστικοί στόχοι: Οι συμμετέχοντες (μαθητές/ εκπαιδευτικοί) καλούνται:

- Να διαπιστώσουν αν κάτι άλλαξε σε γνωστικό, συναισθηματικό κλπ επίπεδο μετά την φιλοσοφική προσέγγιση της ταινίας.
- Να διατυπώσουν αξιολογική κρίση για την παρούσα διδακτική πρόταση βάσει κριτηρίων.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες έρευνας και φιλοσοφικής προσέγγισης των εκάστοτε ζητουμένων θεμάτων.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την μικροδιδασκαλία για τους συμμετέχοντες (μαθητές/ εκπαιδευτικούς) είναι:

1. Η καλλιέργεια της αντιληπτικής δεξιότητας ως προς (α) τα σημαίνοντα σημεία της κινηματογραφικής γλώσσας/κειμένου και β) των φιλοσοφικών κειμένων. Μέσα από την ατομική και ομαδική αλληλεπίδραση (Bakhtin) με τα κείμενα αλλά και τον ενδοομαδικό διάλογο προσδοκάται η βελτίωση της προσληπτικής ικανότητας. Οι πολλαπλές ερμηνείες/οπτικές θα συμβάλλουν στην βαθύτερη κατανόηση των κειμένων.
2. Η καλλιέργεια της επικοινωνιακής δεξιότητας: Ο αναπτυσσόμενος διάλογος βάσει των κειμένων (κινηματογραφικής ταινίας και φιλοσοφικών κειμένων) διανοίγει διαύλους πολλαπλών προσεγγίσεων αλλά και διαμοιρασμού των ατομικών και πολιτισμικά διαφοροποιημένων νοητικών, συναισθηματικών και αξιακών εργαλείων ανάλυσης και λόγου.
3. Η ανασημασιοδότηση της φιλοσοφικής προσέγγισης του κόσμου. Ο φιλοσοφικός λόγος σε συνδυασμό με τον καλλιτεχνικό λόγο, αίροντας τις αρχέγονες διαφορές τους, συνιστούν μια λαμπρή ευκαιρία ανάγνωσης του κόσμου, των προβλημάτων και των αξιών του. Οπότε, η φιλοσοφία επανέρχεται στην κατεύθυνση της ζέουσας πραγματικότητας, εμπλέκοντας τον άνθρωπο νοητικά, συναισθηματικά, ηθικά μπροστά σε καταστάσεις και διλήμματα. Η νοησιαρχική φιλοσοφική προσέγγιση συμπληρώνεται βιωματικά (έστω και παραδειγματικά) μέσω της τέχνης και λειτουργεί αποτελεσματικότερα για τον μέσο άνθρωπο, βοηθώντας τον να αποκωδικοποιήσει τον κόσμο του και να πάρει θέση. Άρα, ο συνδυασμός του φιλοσοφικού με τον κινηματογραφικό λόγο προσδοκάται να συμβάλλει στην διαμόρφωση του αξιακού συστήματος και της πολιτισμικής ταυτότητας των συμμετεχόντων.

Σ' αυτή την κατεύθυνση η διδακτική της φιλοσοφίας αλλά και -αντιστρόφως- η προσέγγιση της τέχνης (ως φιλοσοφία της τέχνης) ή η οιοδήποτε παράλληλη ανάγνωση ετερόμορφων κειμένων συμβάλλει ουσιαστικά και αποτελεσματικά στην μαθησιακή διαδικασία.

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Η διδακτική πρόταση παρακάμπτει ή υπερβαίνει την διδακτική πρακτική της γραμμικής εξιστόρησης του φιλοσοφικού στοχασμού, κάτι που και το διδασκόμενο εγχειρίδιο «Αρχές Φιλοσοφίας» (ΟΕΔΒ, 2007) των Στέλιου Βιρβιδάκη, Βασίλη Καρασμάνη και Χαρινέλας Τουρνά προτείνει μέσα από τις εννέα θεματικές ενότητες/κεφάλαια. Αυτό, ωστόσο, δεν εμποδίζει τον διδάσκοντα: α) να αξιοποιήσει τα υπό φιλοσοφική διερεύνηση ζητήματα στο ιστορικό τους πλαίσιο ή β) να δοκιμάσει την αντοχή παλαιότερων φιλοσοφικών θέσεων ενός διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου σε σύγχρονες καταστάσεις και διλήμματα ή γ) να αναπτύξει έναν υπερ-χρονικό διάλογο των φιλοσόφων/φιλοσοφικών σχολών πάνω σε επίκαιρα, πραγματικά ή υποθετικά θέματα/σενάρια.

Παράλληλα, μετατοπίζει -χωρίς να έχει πρόθεση να εξαλείψει- την διαλεκτική σχέση δασκάλου-μαθητών σε διαλεκτική σχέση των μαθητών μεταξύ τους (κατά ομάδες ή στην ολομέλεια). Οπότε, ο αφηγηματικός και κατευθυντήριος ρόλος του δασκάλου προσφέρει περισσότερο χώρο και χρόνο στους μαθητές, οι οποίοι πλέον μέσα από τη δυναμική της ομάδας και της πολιτισμικής τους ταυτότητας αναλαμβάνουν να ασχοληθούν με κάποιο θέμα ή παραμέτρους του, να αναπτύξουν λόγο και επιχειρήματα, να συνθέσουν την θέση της ομάδας τους και να την υποστηρίξουν δημοσίως στην ολομέλεια.

Η φιλοσοφικός διάλογος αφορμάται από κάποιο ερέθισμα (στην περίπτωσή μας από μια κινηματογραφική ταινία) και είναι ανάλογος των ενδιαφερόντων και των προτιμήσεων των μελών της ομάδας. Τα Φύλλα Εργασίας ναι μεν θέτουν ερωτήματα προς διερεύνηση και προσφέρουν τη δυνατότητα επιλογών, αλλά επιπλέον είναι ανοικτά σε άλλα παρεμφερή με το θέμα ζητήματα που οι μαθητές επιθυμούν να ασχοληθούν. Η προσέγγιση στο εξής, και αφού προηγηθεί μια αρχική ενδοομαδική ζύμωση, είναι ανακαλυπτική μέσω των διαθεσίμων σημειωτικών πόρων (διδακτικού εγχειριδίου, παράλληλων φιλοσοφικών κειμένων, διαδικτύου κλπ).

Οι παραδοσιακοί στόχοι διδακτικής της φιλοσοφίας: επαφή με τη μεγάλη φιλοσοφική παράδοση (προσωπικοτήτων, θεωριών και τάσεων), καλλιέργεια του ορθού λόγου, διαμόρφωση ήθους, καλύπτονται με αφορμή (μελέτη περίπτωσης) την προβληματική της κινηματογραφικής ταινίας (The Matrix) και μέσα από ποικίλες δραστηριότητες.

Επιπλέον, ο σχεδιασμός (learning by design) της διδακτικής πρότασης προσφέρει μία επαρκή εποπτεία αφενός του σχολικού εγχειριδίου (κάθε ομάδα ασχολείται με τα ζητήματα που αναπτύσσονται σε ένα κεφάλαιο), αφετέρου –και σημαντικότερο- με την προσέγγιση των βασικών κλάδων της φιλοσοφίας επί των ζητημάτων που θίγει η ταινία. Η πρακτική αυτή μας οδηγεί σε μια συστημική οπτική/προσέγγιση σύγχρονων και μη ζητημάτων, όπως η δυνατότητα της γνώσης, η αλήθεια περί του όντος, η κοινωνική ευθύνη κλπ.

Η κινηματογραφική ταινία (εικονική πραγματικότητα, μυθοπλασία αλλά σε διαχρονικά ζητήματα και διλήμματα) προτείνει στους θεατές μια οντότητα «αινιγματική» (Adorno), συνιστά άλλο ένα κειμενικό είδος που εγείρει φιλοσοφικά ερωτήματα και προκαλεί σε μια αρχική κατανόηση του προσλαμβανόμενου θέματος και μετά στην ανάγκη διερεύνησης των επιδράσεών του (σκέψεις, μνήμες, συναισθήματα κλπ). Η ανταπόκριση των μαθητών στις προτεινόμενες δραστηριότητες προϋποθέτει

παράλληλη αναζήτηση σε άλλα φιλοσοφικά κείμενα, λεξικά, στο διαδίκτυο, αξιοποίηση του εδικού λεξιλογίου/ορολογίας αλλά και διάλογο μεταξύ τους. Η αξιολόγηση της ανταπόκρισής τους καταγράφεται α) από το επίπεδο (γνωστικό, γλωσσικό, επικοινωνιακό) των παρουσιάσεών τους και β) από την διατύπωση νέων ερωτημάτων προς την ολομέλεια.

Είναι σημαντικό, και αυτό συνιστά βασικό στόχο της διδακτικής μας πρότασης, οι μαθητές να ανιχνεύουν -όχι μόνο μέσα από τα ανθολογούμενα κείμενα των διδακτικών εγχειριδίων- αλλά πολύ περισσότερο στο καθημερινό τους κοινωνικό περιβάλλον και στην τέχνη τα εμφανή και λανθάνοντα φιλοσοφικά ζητήματα. Να αντιλαμβάνονται την διαλεκτική τους σχέση με τους λοιπούς πολιτισμικούς συντελεστές, να αναπτύσσουν κριτικές δεξιότητες αλλά και να παίρνουν θέση (Bakhtin). Εν τέλει, ως πολιτικές οντότητες και ενδυναμώνοντας την προσωπική τους ταυτότητα να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή και να διαχειρίζονται λειτουργικά τον καταιγισμό ποικίλων μηνυμάτων.

Με δεδομένο ότι η εικόνα συμπυκνώνει πολλαπλά νοήματα, αναπαράγει ή αμφισβητεί κοινωνικές αντιλήψεις και αξίες, και συνθέτει ποικίλες αφηγήσεις μέσω της δικής της σημειολογίας, δεν μπορεί να μην αξιοποιηθεί στο μάθημα της φιλοσοφίας ως αφήγημα προς ανάλυση αλλά και ως αισθητικό δημιούργημα. Σε όλα τα κινηματογραφικά είδη (επιστημονικής φαντασίας, περιπέτειας, κοινωνικό δράμα κλπ) το σενάριο μπορεί να αποτελέσει ακόμη και αυτόνομο κειμενικό είδος προς διερεύνηση των σημαινόντων, όπου καλούμαστε να αξιολογήσουμε την θεματική του ανάπτυξη, την λογική του συνέπεια και τεκμηρίωση, τα εξωλογικά ή μεταφυσικά του στοιχεία κλπ. Οπότε, και πάλι ο λόγος αναλαμβάνει διαμεσολαβητικό ρόλο για ανάλυση, κριτική, επικοινωνία, αξιολόγηση, σύνθεση.

Από τα παραπάνω καταδεικνύεται ότι η διδακτική πρόταση προωθεί την βιωματική, διερευνητική-ανακαλυπτική, κριτική, δημιουργική μάθηση βάσει των αρχών του κοινωνικο-γνωστικού εποικοδομητισμού. Επιδιώκει την ολιστική προσέγγιση της γνώσης μέσα από δραστηριότητες (learning by doing), την αυτενέργεια των συμμετεχόντων και τη δυναμική της ομάδας. Το μοντέλο αυτής της συνεργατικής μάθησης (collaborative learning), περιέχει στοιχεία α) του κοινωνικο-εποικοδομητισμού, β) της κοινωνικο-πολιτιστικής θεωρίας του Vygotsky, γ) της διαμοιρασμένης γνώσης (distributed cognition), όπου το περιβάλλον αποτελεί μέρος της γνωστικής δραστηριότητας, μέσα στο οποίο συμβαίνουν ποικίλες αλληλεπιδράσεις με όλους τους παράγοντες του συστήματος (υλικά, άτομα, αντικείμενα, εργαλεία, κοινωνικές και ατομικές πρακτικές), δ) της θεωρίας της δραστηριότητας (activity theory), όπου στις ενέργειες των συμμετεχόντων αντικατοπτρίζονται οι γνώσεις τους.

Στοχεύοντας στην ενσυνείδητη στάση των συμμετεχόντων απέναντι στα μεγάλα ζητήματα (επιστημονικά, κοινωνικά, πολιτικά) αποτελεί ζητούμενο ο μετασχηματισμός των υποκειμένων (μετασχηματιστική μάθηση του J. Mezirow) με την πιθανή αναθεώρηση των αντιλήψεων και παραδοχών τους.

Η αξιοποίηση του κινηματογράφου, αλλά και των τεχνικών διδασκαλίας (βλ παρακάτω) ανταποκρίνονται, επίσης, στην θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner, αφού προσφέρονται ευκαιρίες διαφορετικών ερεθισμάτων (λχ. γλωσσικών, λογικών, οπτικών, διαπροσωπικών, ενδοπροσωπικών).

Παράλληλα σε επίπεδο γραμματισμών, η μικροδιδασκαλία καλλιεργεί πέρα από τον κλασικό γραμματισμό, τον νέο/ψηφιακό με την δυνατότητα αξιοποίησης του διαδικτύου και των κοινωνικών δικτύων, τον κριτικό γραμματισμό αφενός με την «ανάγνωση» των εμφανών και λανθανόντων σημαινόντων, αφετέρου με την διατύπωση κριτικής και συμπερασμάτων, και τέλος του οπτικοακουστικού γραμματισμού με την φιλοσοφική και αισθητική προσέγγιση της κινηματογραφικής ταινίας.

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Κατά την μικροδιδασκαλία που ακολουθεί τις αρχές της ομαδικής διδασκαλίας χρησιμοποιούνται μια ποικιλία τεχνικών, όπως η σύντομη εισήγηση, η παρακολούθηση video βάσει ερωτηματολογίου, η προσομοίωση, η προσέγγιση του θέματος με μελέτη/ έρευνα πηγών, η γνωστική σύνδεση (Ausebel), οι ερωτήσεις-διάλογος-συζήτηση, οι ομαδικές παρουσιάσεις, ο καταιγισμός ιδεών, η αξιοποίηση στοιχείων του Visible και Artful Thinking, αλλά και του μοντέλου D. Perkins, η αξιοποίηση των ΤΠΕ (WEB 2.0), ο σύντομος αναστοχασμός και η σχηματική αξιολόγηση βάσει κριτηρίων.

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

1. Οι συμμετέχοντες με την είσοδό τους στο Εργαστήριο Πληροφορικής παραλαμβάνουν το έντυπο υλικό (πλάνο και σκεπτικό της μικροδιδασκαλίας, κείμενα, αυτοκόλλητα χαρτάκια για τις παρουσιάσεις και την αξιολόγηση), τα οποία είναι και αναρτημένα στο ιστολόγιο (βλ. παρακάτω *Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας*) που δημιουργήθηκε ειδικά για την μικροδιδασκαλία. Ο χωρισμός των ομάδων γίνεται με τυχαίο και έμμεσο για τους συμμετέχοντες τρόπο βάσει του χρώματος των αυτοκόλλητων που παραλαμβάνουν. Οπότε κάθονται κατά χρωματικές ομάδες στους Η/Υ (έως 2 άτομα ανά Η/Υ).
2. Εισαγωγή και σχηματική παρουσίαση της μικροδιδασκαλίας. Το βασικό ζητούμενο. Οδηγίες. Εστιασμένη στοχοθεσία. Παράλληλα γίνεται προβολή διαφανειών του μαθήματος.
3. Προβολή αποσπασμάτων της ταινίας. Οι ομάδες επεξεργάζονται τα ερωτήματα της ομάδας (βλ Παράρτημα) βάσει της κινηματογραφικής ταινίας και του έντυπου/διαδικτυακού υλικού τους.
4. Σύντομες παρουσιάσεις-τοποθετήσεις των ομάδων.
5. Αξιολόγηση. Γίνεται με τρεις (3) τρόπους: α) τον αναστοχασμό στην ολομέλειας, β) το ατομικό φύλλο αξιολόγησης στο διαδίκτυο, γ) τα καρτελάκια (δυαδικής αξιολόγησης στον πίνακα με σύντομη τεκμηρίωση).
6. Απάντηση στο βασικό ζητούμενο. Ανακεφαλαίωση. Αναστοχασμός (θετικά και αρνητικά σημεία).

Ο εκπαιδευτικός, με δημοκρατικό και φιλελεύθερο τρόπο, καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης και ακολουθώντας τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, διαδραματίζει τον ρόλο του συμβούλου, συντονιστή και εμψυχωτή. Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης περιορίζει κατά το δυνατόν την καθοδήγησή του, προωθώντας την ενεργότερη συμμετοχή των συμμετεχόντων

και τη χειραφέτησή τους. Δίνει έμφαση στην μάθηση ως κοινωνική διεργασία και όχι απλώς ως συσσώρευση πληροφοριών. Διδάσκει και διδάσκεται στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Οι συμμετέχοντες (μαθητές/εκπαιδευτικοί) καλούνται να αναπτύξουν μέσα από τις δραστηριότητες ποικίλες δεξιότητες (βλ. *Β1. Στόχοι* και *Φύλλα Εργασίας* στο *Παράρτημα*) και με την ενεργό και δυναμική συμμετοχή τους (ατομική και συλλογική) να αξιοποιήσουν τις προδιαγραφές της μικροδιδασκαλίας στην ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Αλληλεπιδρούν με τα άλλα μέλη της ομάδας/τάξης, τον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό υλικό, συμπράττοντας στην εκπλήρωση των κοινών στόχων. Εκφράζουν τον προβληματισμό τους, διατυπώνουν ερωτήματα, αναστοχάζονται και αξιολογούν. Αν η παρούσα διδακτική πρόταση συμβάλλει, έστω και μεσοπρόθεσμα, στην διεύρυνση των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των συμμετεχόντων, θα έχει επιτύχει τον στόχο της.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Κατά τη μικροδιδασκαλία θα χρησιμοποιηθούν:

- Αίθουσα Πληροφορικής: με έναν Ηλεκτρονικό Υπολογιστή ανά 1-2 άτομα, διαδικτυακή σύνδεση, βιντεοπροτζέκτορα, δυνατότητα προβολής video με ικανό ήχο (πρόγραμμα VLC), πίνακα για αναρτήσεις και σημειώσεις.
- Έντυπο υλικό (πλάνο και σκεπτικό μικροδιδασκαλίας, σελίδες σχολικού εγχειριδίου, χρωματιστά αυτοκόλλητα για σημειώσεις και αξιολόγηση, φύλλα εργασίας ανά ομάδα (βλ. *Παράρτημα*)
- Ιστολόγιο (ή άλλον ιστοχώρο) για:

  α) την ανάρτηση του αναγκαίου εκπαιδευτικού για την μικροδιδασακλία υλικού με ενεργούς συνδέσμους (link),

  β) του δημιουργούμενου από τις ομάδες υλικού,

  γ) την ατομική αξιολόγηση της μικροδιδασκαλία (εν είδει γκάλοπ),

  δ) τον δημόσιο διαμοιρασμό όλου του εκπαιδευτικού υλικού σε κάθε ενδιαφερόμενο

  Στην προκείμενη περίπτωση δημιουργήθηκε το ιστολόγιο «Φιλοσοφία και κινηματογράφος» (http://filosofiakai.blogspot.gr/2015/11/matrix_30.html)
- Διαδικτυακός λογαριασμός των συμμετεχόντων, ώστε να τους χορηγηθεί συγγραφική άδεια για δικές τους αναρτήσεις κατά την διάρκεια της μικροδιδασκαλίας αλλά και αργότερα.

Β7. Έρευνα

Η προτεινόμενη διδακτική πρόταση εφαρμόζεται πιο διευρυμένα επί χρόνια στην διδακτική πράξη με σημαντικά οφέλη και δεν αποτέλεσε ως τώρα αντικείμενο επιστημονικής ανακοίνωσης. Συγκεκριμένα, έχει δοκιμαστεί στο Εσπερινό Λύκειο Σερρών κατά τα έτη 2013/2014, 2014/2015 και φέτος το 2015/2016 στην έναρξη του σχολικού έτους, σε τέσσερις διδακτικές ώρες και όχι στον συμπυκνωμένο χρόνο των 20΄ της παρούσης μικροδιδασκαλίας. Επίσης, κατά το έτος 2014/2015, δοκιμάστηκε μια παρόμοια εφαρμογή ανασκόπησης της διδαχθείσας ύλης με αφορμή άλλη κινηματογραφική ταινία (θα μπορούσε να αποτελέσει διδακτική πρόταση σε μελλοντική επιμορφωτική συνάντηση). Υπ' όψιν ότι οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με την παιδαγωγική αξιοποίηση αποσπασμάτων κινηματογραφικών ταινιών με φύλλα εργασίας και σε άλλα μαθήματα (νεοελληνική γλώσσα, λογοτεχνία, ιστορία), οπότε δεν συναντούν κάποια δυσκολία. Αυτή όμως η ευκολία δεν σημαίνει ότι δεν αποτελεί διαρκές αίτημα κάθε μάθημα να εμπλουτίζεται με ανάλογα οπτικοακουστικά ή εικαστικά ερεθίσματα.

Γ. Έρευνα - Αποτίμηση – Ανατροφοδότηση

Ο σχεδιασμός της μικροδιδασκαλίας δεν εστίαζε στην συστηματική αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης, λόγω διαφορετικών προτεραιοτήτων και της δεδομένης στενότητας των χρονικών της ορίων. Παρά ταύτα είχαν προβλεφθεί οι ακόλουθοι μέθοδοι αξιολόγησης: α) της μικροδιδασκαλίας και β) της αξιοποίησης του κινηματογράφου στην προαγωγή του φιλοσοφικού διαλόγου:

1. Οι συμμετέχοντες ατομικά κλήθηκαν με αυτοκόλλητα χαρτάκια που θα επικολλούσαν στον πίνακα να αξιολογήσουν την διδακτική πρόταση με «I» ή «0», ακολουθώντας με συμβολικό τρόπο την αλληγορία της ταινίας (δυαδικό σύστημα των ηλεκτρονικών υπολογιστών). Με «I» σημείωσαν δημοσίως την θετική τους αποτίμηση, ενώ με «0» την αρνητική. Παράλληλα, ενισχύθηκαν να διατυπώσουν με συντομία την άποψή τους με βάση τα εξής κριτήρια:
    - Η μικροδιδασκαλία σάς έπεισε για την αξιοποίηση του κινηματογράφου στο μάθημα; Θετικά και προβληματικά σημεία
    - Τι παρατηρήσεις έχετε για την οργάνωση και διεξαγωγή της μικροδιδασκαλίας;
    - Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της διδακτικής πρότασης;
2. Κατά τον αναστοχασμό ήταν σχεδιασμένο (και για τον λόγο αυτό αναρτημένο στο ιστολόγιο) να τεθούν προς συζήτηση τέσσερις άξονες προβληματισμού:
    - Κερδίζουμε, τελικά, από την χρήση μιας κινηματογραφικής ταινίας στην διδακτική της φιλοσοφίας; Και με ποιες προϋποθέσεις;

- Με τι άλλο θα μπορούσαμε να συνδυάσουμε την προβολή κινηματογραφικών αποσπασμάτων στο μάθημά μας;
- Ποιους στόχους επιτυγχάνουμε με την αξιοποίηση του κινηματογράφου στο μάθημα;
- Οπτικοακουστική παιδεία/γραμματισμός: Τι είναι και πώς τον επιτυγχάνουμε;

Στον περιορισμένο χρόνο του αναστοχασμού οι συμμετέχοντες συμφώνησαν στην αξιοποίηση και τα οφέλη της αξιοποίησης του κινηματογράφου όχι μόνο στο μάθημα της φιλοσοφίας αλλά και σε όλα σχεδόν τα διδακτικά αντικείμενα.

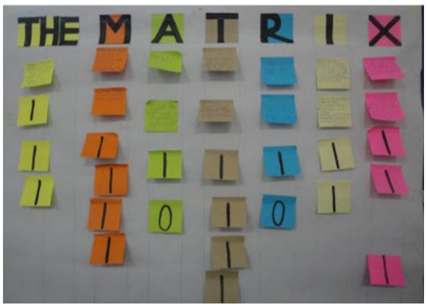
3. Στο ιστολόγιο Φιλοσοφία και Κινηματογράφος υπήρχε δημοσκόπηση με το ερώτημα: *Τελικά, η αξιοποίηση της ταινίας «The Matrix» στο μάθημα της φιλοσοφίας σας έπεισε;* Οι συμμετέχοντες μπορούσαν να επιλέξουν μία από τις απαντήσεις: α) Ναι, σίγουρα, β) Ναι, κάπως, γ) Μάλλον, όχι, δ) Σίγουρα όχι.

Η συνολική διαδικασία της μικροδιδασκαλίας αλλά και οι απόψεις που διατυπώθηκαν μετά, κατέδειξαν την θετική αποτίμηση της διδακτικής τόσο στον σχεδιασμό όσο και στο περιεχόμενό της. Οι λιγοστές επισημάνσεις αφορούσαν στα εξής:

- Αρκετοί συνάδελφοι άλλων ειδικοτήτων (εκτός δηλ. των φιλολόγων) δυσκολεύτηκαν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά σε 1-2 φύλλα εργασίας, παρ' όλο που υπήρχαν εναλλακτικές και ανοικτές ερωτήσεις.
- Ελάχιστοι συμμετέχοντες δυσανασχέτησαν στον σχεδιασμό της τυχαίας σύνθεσης των ομάδων. Θεμιτό εν μέρει στην εκπαίδευση ενηλίκων.
- Στην ίδια τη φύση και τα όρια της μικροδιδασκαλίας ως επιμορφωτικού είδους (λχ περιορισμένος χρόνος).

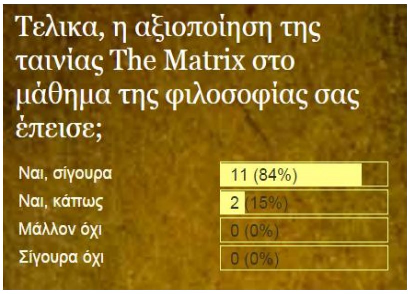
Δ. Αξιολόγηση της διδασκαλίας

1. Η ατομική αξιολόγηση της μικροδιδασκαλίας με τα χρωματιστά αυτοκόλλητα χαρτάκια τύπου «Ι» (θετική αποτίμηση) και «0» (αρνητική αποτίμηση) είχε ως εξής: Θετική αποτίμηση «Ι» σημείωσαν 18 συμμετέχοντες (90%), αρνητική συμμετοχή «0» σημείωσαν 2 συμμετέχοντες (10%), ενώ 4-5 συμμετέχοντες δεν επικόλλησαν την αξιολόγησή τους.



Εικόνα 1: Τελική αξιολόγηση της μικροδιδασκαλίας (Πηγή: ιστολόγιο Φιλοσοφία και Κινηματογράφος, 2015)

2. Η δημοσκόπηση στο ιστολόγιο Φιλοσοφία και Κινηματογράφος» με το ερώτημα: *Τελικά, η αξιοποίηση της ταινίας «The Matrix» στο μάθημα της φιλοσοφίας σας έπεισε;* απαντήθηκε από 13 μόνον συμμετέχοντες και έχει ως εξής: α) «Ναι, σίγουρα» από 11 άτομα (84%), β) «Ναι, κάπως» από 2 άτομα (15%), γ) «Μάλλον, όχι» από κανένα (0%), δ) «Σίγουρα όχι» από κανένα (0%).



Εικόνα 2: Αποτέλεσμα δημοσκόπησης για το περιεχόμενο της μικροδιδασκαλίας (Πηγή: ιστολόγιο Φιλοσοφία και Κινηματογράφος, 2015)

Ε. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Γενικά, η μικροδιδασκαλία θεωρείται ότι επιτέλεσε τους στόχους της. Εξ αρχής ο σχεδιασμός της ήταν φιλόδοξος, διότι ήθελε να συνδυάσει τις προσομοιωτικές αρχές της μικροδιδασκαλίας με τα χαρακτηριστικά του βιωματικού σεμιναρίου ενηλίκων με μεταγνωστικές παρεκβάσεις. Στόχος ήταν, παρά την χρονική στενότητα, η επίδειξη και αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων και τεχνικών, ώστε οι συμμετέχοντες να αποκομίσουν τα μεγαλύτερα δυνατά οφέλη. Η εσκεμμένη πληθώρα ερεθισμάτων (αρκετές ερωτήσεις στα φύλλα εργασίας, ομαδοσυνεργατικές διεργασίες, χρήση ΤΠΕ, παρουσιάσεις, αναστοχασμός κλπ) ήθελε να καλύψει πολλαπλές και συχνά ανομοιόμορφες ανάγκες των συναδέλφων: αφενός να δείξει την

σύνθεση διαφορετικών τεχνικών, αφετέρου να προτείνει ένα διδακτικό μοντέλο μάθησης μέσω σχεδιασμού όλης της διδακτέας ύλης στο μάθημα της φιλοσοφίας.

Όπως προαναφέρθηκε (βλ. *Α1. Γενικά χαρακτηριστικά της μικροδιδασκαλίας*) η παρούσα διδακτική πρόταση μπορεί να πραγματοποιηθεί στην αρχή του διδακτικού έτους, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν εποπτεία της διδακτέας ύλης αλλά και των οπτικών προσέγγισης ενός φιλοσοφικού ζητήματος, αφετέρου να εξοικειωθούν με την αξιοποίηση του κινηματογράφου για την παραγωγή φιλοσοφικού λόγου.

Όμως εξ ίσου ενδιαφέρουσα και χρήσιμη θα ήταν η υλοποίησή της και στο τέλος του σχολικού έτους για να διαπιστωθεί η αποκτημένη μάθηση εν είδει ανακεφαλαίωσης ή τελικής αξιολόγησης της διδαχθείσας ύλης.

Με ανάλογο τρόπο, μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε κεφάλαιο ξεχωριστά του σχολικού εγχειριδίου, όπου οι ομάδες θα μπορούσαν να αναλάβουν την έρευνα/προσέγγιση των ζητημάτων των επιμέρους ενοτήτων. Προϋποτίθεται, βέβαια, ότι ο εκπαιδευτικός θα έχει βρει την κατάλληλη για την περίσταση κινηματογραφική ταινία.

Τέλος, θα ήταν τέλειο να υλοποιηθεί ένα πολύμηνο project προβολής ταινιών με φιλοσοφικό ενδιαφέρον ή/και η παραγωγή μιας μαθητικής ταινίας μικρού μήκους με φιλοσοφικό ενδιαφέρον.

ΣΤ. Βιβλιογραφικές Αναφορές – Βοηθήματα

Arnhiem, R. (2007). *Οπτική σκέψη*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Deleuze, G. (2009). *Κινηματογράφος Ι. Εικόνα κίνηση*. Αθήνα: Νήσος.

Goleman, D. (1997). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Holquist, M. (2014). *Διαλογικότητα. Ο Μπαχτίν και ο κόσμος του*. Αθήνα: Gutenberg.

Martin, M. (1984). *Η γλώσσα του κινηματογράφου*. Αθήνα: Κάλβος.

Mezirow, J. & Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Perkins, N.D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Ανακτήθηκε τον Ιανουάριο 30, 2016, από http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375069.pdf

Stam, S. (2006). *Εισαγωγή στη θεωρία του κινηματογράφου*. Αθήνα: Πατάκης.

Vygotsky, l. (1993). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.

Wachowski, L. & Wachowski, A. (1998). *The Matrix*. Ανακτήθηκε τον Ιανουάριο 30, 2016, από https://drive.google.com/file/d/0Bzw9GFiKLofQSG40Vl81dHB6c2c/view

Βιρβιδάκης, Στ. (2010). *Η χρησιμοποίηση του κινηματογράφου κατά τη διδασκαλία της φιλοσοφίας*, Ανακτήθηκε τον Νοεμβρίου 16, 2015, από http://gar-ap.blogspot.gr/2015/11/h.html

Βιρβιδάκης, Στ., Καρασμάνης, Β., & Τουρνά, Χ. (2007). *Αρχές Φιλοσοφίας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεράκος, Η. (2015). *Νέες Διδακτικές προσεγγίσεις οπτικοακουστικού γραμματισμού στη βασική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη

Δόικος, Π. (2006). *Η λογική των μορφών στον κινηματογράφο του Orson Welles*. Αθήνα: Ίνδικτος.

Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (xx). *ARTiT – Ανάπτυξη Καινοτόμων Μεθόδων για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών. Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT*. Ανακτήθηκε τον Ιανουάριο 30, 2016, από http://www.scribd.com/doc/240617752/Artit-Methodology-Gr#scribd

Κωβαίος, Κ. Μ.(2002). *Φιλοσοφία και κινηματογράφος*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την Οπτικοακουστική Έκφραση*. Ανακτήθηκε τον Ιανουάριο 30, 2016, από http://blogs.sch.gr/kyriakou/files/2012/01/Odigos_ekpaideutikou_gia_tin_optikoakoustiki_ekfrasi.pdf

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*. Τόμος Α΄. Αθήνα

Τζαβάρας, Γ. (2006). *Εγχειρίδιο φιλοσοφίας. Διδασκαλία της φιλοσοφίας με διαλογική κι ερευνητική μέθοδο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αποστολίδης, Γ. (2015). *Αξιοποιώντας τον κινηματογράφο στη διδακτική διαδικασία: Από το Matrix στον φιλοσοφικό διάλογο.* Ανακτήθηκε τον Ιανουάριο 30, 2016, από http://filosofiakai.blogspot.gr/2015/11/matrix_30.html

Αποστολίδης, Γ. (2015). *Αξιοποιώντας τον κινηματογράφο στο μάθημα της Φιλοσοφίας.* Ανακτήθηκε τον Ιανουάριο 30, 2016, από http://filosofiakai.blogspot.gr/2015/11/blog-post_15.html

Παράρτημα

Η ταινία, σύμφωνα με τη Wikipedia, περιέχει αναφορές στις υποκουλτούρες του κυβερνοπάνκ και των χάκερ, φιλοσοφικές και θρησκευτικές ιδέες, μεσσιανισμό και καρτεσιανισμό, αλλά και σωκρατικό και πλατωνικό ιδεαλισμό. Παρουσιάζεται, εξ άλλου, δανεισμός πολλών στοιχείων της πλατωνικής αλληγορίας του σπηλαίου, τονίζοντας το φιλοσοφικό υπόβαθρο του έργου. Για τον λόγο αυτό οι σεναριογράφοι και σκηνοθέτες αδερφοί Γουατσόφσκι απαίτησαν από όλους τους εμπλεκόμενους ηθοποιούς να κατανοήσουν το θεματικό υπόβαθρο της ταινίας μελετώντας σχετικά βιβλία φιλοσοφίας.

Παρ' όλες όμως τις φιλοσοφικές νύξεις της ταινίας εμείς δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι πρόκειται για ένα σενάριο μυθοπλασίας που το χρησιμοποιούμε ως αφόρμηση για φιλοσοφικό διάλογο. Οπότε, οι τοποθετήσεις μας μπορεί να είναι του τύπου: Στην ταινία βλέπουμε τον πρωταγωνιστή να ενεργεί έτσι…… Αντιστοίχως και η φιλοσοφία θέτει το αντίστοιχο ζήτημα ως εξής ……

Πορεία εργασίας



1. Μελετήστε τα προτεινόμενα ζητήματα-ερωτήματα της ομάδας σας και επιλέξτε με ποιο θα ασχοληθείτε. Φυσικά, έχετε τη δυνατότητα να ασχοληθείτε με όποιο άλλο ζήτημα επιθυμείτε, αρκεί να σχετίζεται με το σχετικό κεφάλαιο αναφοράς της ομάδας σας.
2. Διατρέξτε το διαθέσιμο υλικό μελέτης: έντυπο, ηλεκτρονικό (εγχειρίδιο της Φιλοσοφίας με το Ευρετήριο ονομάτων και όρων) ή άλλο.



3. Παρακολουθήστε τα αποσπάσματα της ταινίας "the Matrix" εστιάζοντας στα ζητούμενα της ομάδας σας.



4. Συζητήστε το θέμα σας στην ομάδα και διατυπώστε α) μια θέση και β) 1-2 σχετικά φιλοσοφικά ερωτήματα που θα απευθύνετε στο κοινό. Ίσως θα σας βοηθούσε αν ανατρέχατε α) στις ενότητες του σχετικού κεφαλαίου, β) στις ερωτήσεις ή/και γ) στην Ανακεφαλαίωσή του.



5. Αναρτήστε τη θέση και τα ερωτήματά σας στο ιστολόγιο Φιλοσοφία και … σε όποια μορφή θέλετε (σχόλιο, κείμενο pdf, εικόνα, παρουσίαση κλπ). Συμπεριλάβετε, όμως, στην αρχή το θέμα και στο τέλος τα ονόματα των μελών της ομάδας σας.
6. Σημειώστε επιγραμματικά σε ένα σημείωμα τη θέση σας και σε ένα δεύτερο το ερώτημά σας.



7. Παρουσιάστε τη θέση και τα ερωτήματά σας σε 1΄.
8. Επικολλήστε τα σημειώματα σας στο χαρτόνι.
9. Αργότερα θα αξιολογήσετε ατομικά ο καθένας το μάθημα με «Ι» (θετικά) ή «Ο» (αρνητικά)

Εικόνα 3: Γενικές οδηγίες εργασίας ομάδων (Πηγή: ιστολόγιο Φιλοσοφία και Κινηματογράφος, 2015)

Ομάδα 1. Ξεκινώντας από την απορία

1. Ο ήρωας δυσκολεύεται να αντιληφθεί την πραγματικότητα. Αναζητά απαντήσεις και στρέφεται στον Μορφέα. Η αναζήτηση της αλήθειας, όμως, μήπως είναι μια προσωπική αναμέτρηση με τον κόσμο και με τον εαυτό μας; σ.14-16
2. Έχοντας υπ' όψιν σας την υπόθεση της ταινίας και το περιεχόμενο των βασικών κλάδων της φιλοσοφίας (σ.18-19), διατυπώστε σύντομες κρίσεις για κάθε κλάδο επικαλούμενοι κάποιο παράδειγμα από την ταινία. Για παράδειγμα: Η ταινία θίγει θέματα γνωσιολογίας, δηλ. θίγει τη δυνατότητα της γνώσης, κάτι που φαίνεται καθαρά στην ταινία όταν ο …..
3. Εντοπίζετε αναλογίες μεταξύ του Matrix και του πλατωνικού μύθου του σπηλαίου; σ.24

Εικόνα 4: Φύλλο εργασίας 1ης ομάδας (Πηγή: ιστολόγιο Φιλοσοφία και Κινηματογράφος, 2015)

Ομάδα 2. Κατανοώντας τα πράγματα

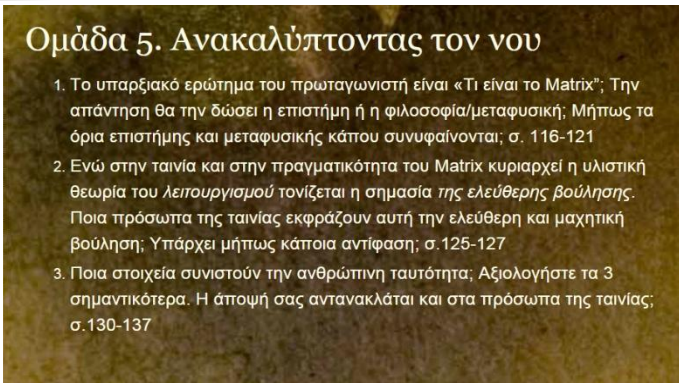
1. Μελετήστε την ονοματοδοσία (Neo (νέος), Μορφέας, Trinity (Τριάς), Zion (Σιών), Matrix (μήτρα), σκάφος Ναβουχοδονόσορ κλπ). Είναι, άραγε, τυχαία, η επιλογή των ονομάτων ή υποκρύπτουν κάποιο ιδιαίτερο νόημα; σ.35-36, 41
2. Ποια είναι η αλήθεια για τον κόσμο; Αυτή που εκπροσωπεί το Matrix ή αυτή που εκπροσωπεί ο Μορφέας και ο Neo; Πού έγκειται η δυσκολία εύρεσης της αλήθειας; σ.42-48
3. Η γνώση είναι ευρύτερη έννοια από την αλήθεια ή το αντίθετο; Η αλήθεια φανερώνεται μόνο με τον λόγο; σ.42-43

Εικόνα 5: Φύλλο εργασίας 2ης ομάδας (Πηγή: ιστολόγιο Φιλοσοφία και Κινηματογράφος, 2015)

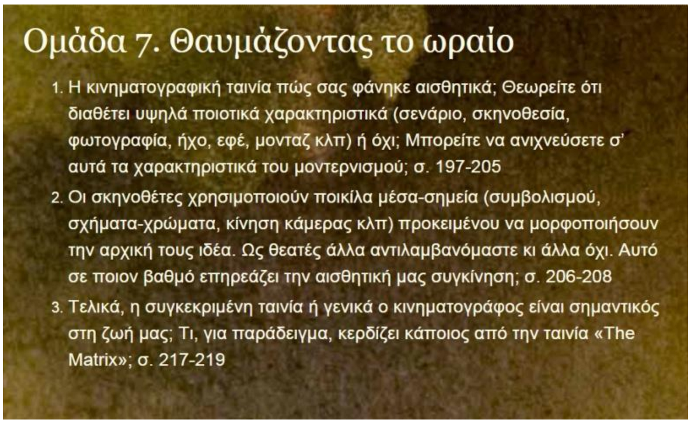
Ομάδα 4. Διευρύνοντας την επιστήμη

1. Τι είδους τεχνολογία εντοπίζετε στην ταινία και σε ποιους τομείς; Ποιοι την κατέχουν/ελέγχουν; Η μάζα τι σχέση έχει σε σχέση έχει με την τεχνολογία αιχμής;
2. Επιστημονικά πειράματα: υπάρχει ή πρέπει να υπάρχει κάποια δεοντολογία και βάσει ποιων αρχών; Ποια τα όρια/ρόλος της επιστήμης και της τεχνολογίας; σ.96-97, 110-111
3. Τι και ποιους εξυπηρετεί η τεχνολογία; Ποιες «αξίες» αναδεικνύει; σ.112

Εικόνα 6: Φύλλο εργασίας 4ης ομάδας (Πηγή: ιστολόγιο Φιλοσοφία και Κινηματογράφος, 2015)



Εικόνα 7: Φύλλο εργασίας 5ης ομάδας (Πηγή: ιστολόγιο Φιλοσοφία και Κινηματογράφος, 2015)



Εικόνα 8: Φύλλο εργασίας 7ης ομάδας (Πηγή: ιστολόγιο Φιλοσοφία και Κινηματογράφος, 2015)

ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΩΔΕΙΟΥ ΔΡΑΜΑΣ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ:Β3
09:00 - 10:20

Εισηγήσεις

Η διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου

Εύα Ζαρκογιάννη

Καθηγήτρια - Φιλόλογος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Μακεδονίας,
zareva@otenet.gr

Περίληψη

Η ανάγκη διερεύνησης των πρακτικών με τις οποίες οι διδάσκοντες προσεγγίζουν τα λάθη του γραπτού λόγου έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές και μελετητές, καθώς επηρεάζουν καθοριστικά την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν οι μαθητές στη διαδικασία παραγωγής του. Σκοπός της ποσοτικής έρευνας που ακολουθεί είναι α. η καταγραφή των πρακτικών που εφαρμόζουν οι φιλόλογοι του Γυμνασίου κατά τη διόρθωση των λαθών με βάση το γενικό πλαίσιο των στρατηγικών της άμεσης και έμμεσης διορθωτικής ανατροφοδότησης και β. η διερεύνηση της σχέσης των πρακτικών αυτών με τις πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα τους και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας). Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι, ενώ οι φιλόλογοι του Γυμνασίου υιοθετούν κυρίως τη στρατηγική της άμεσης ανατροφοδότησης στη διόρθωση του γραπτού λόγου, οι πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητα επιμέρους πρακτικών δεν συμβαδίζουν στον αναμενόμενο βαθμό με τη συχνότητα εφαρμογής τους και ότι ο τρόπος διόρθωσης του λάθους δεν σχετίζεται με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

Λέξεις κλειδιά: διορθωτική ανατροφοδότηση, πεποιθήσεις, στρατηγικές

Α. Εισαγωγή

Η διορθωτική ανατροφοδότηση (corrective feedback) στα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών σχετίζεται άμεσα με τη διδακτική προσέγγιση του λάθους στη γλωσσική διδασκαλία και αναφέρεται σε κάθε μορφή ανατροφοδότησης που παρέχεται στον μαθητή από οποιαδήποτε πηγή συνιστώντας διάπραξη λάθους ως προς μια γλωσσική χρήση (Ellis 2012:135). Ειδικότερα, αποτελεί μια πολυπαραγοντική διαδικασία που περιλαμβάνει, εκτός από την αναγνώριση και την αξιολόγηση των λαθών, τη διόρθωση τους, η οποία πραγματώνεται μέσα από επιμέρους πρακτικές των διδασκόντων που διαμορφώνουν το γενικό πλαίσιο των στρατηγικών ανατροφοδότησης που εφαρμόζουν στη διδακτική πράξη (Hyland & Anan, 2006).

Σύμφωνα με τον Ellis (2008) στη βασική τυπολογία των στρατηγικών ανατροφοδότησης στα λάθη του γραπτού λόγου συμπεριλαμβάνονται α. η άμεση διορθωτική ανατροφοδότηση (direct corrective feedback), η οποία αναφέρεται στον εντοπισμό του λάθους και στην παροχή του σωστού από τον διδάσκοντα στον μαθητή β. η έμμεση διορθωτική ανατροφοδότηση (indirect corrective feedback), η οποία αφορά μόνο στον εντοπισμό ή και στην υπόδειξη του λάθους από τον διδάσκοντα αφήνοντας τη διόρθωση του ή την αναδιατύπωση του στον μαθητή, γ. η μεταγλωσσική διορθωτική ανατροφοδότηση (metalinguistic corrective feedback), η οποία αφορά στη χρήση μεταγλωσσικών κωδίκων ή μιας σύντομης μεταγλωσσικής περιγραφής του λάθους μπορεί να συνδυαστεί είτε με την άμεση είτε με την έμμεση διόρθωση του λάθους. Ενώ η στρατηγική της άμεσης διορθωτικής ανατροφοδότησης ανήκει στη συμπεριφοριστική-δασκαλοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας, η έμμεση διορθωτική ανατροφοδότηση συνδέεται με τις σύγχρονες - μαθητοκεντρικές θεωρίες μάθησης, κεντρικό σημείο των οποίων αποτελεί η ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτοδιόρθωσης και μεταγνωστικής προσέγγισης του λάθους από τους μαθητές (Σφυρόερα, 2007, Βάμβουκα, 2008:169). Η μεταγνωστική επεξεργασία του λάθους σχετίζεται με την "ανακαλυπτική" (ευρηματική) μάθηση του Bruner, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής ανακαλύπτει με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού τη γνώση, αφού περάσει από το στάδιο του ελέγχου των δικών του στρατηγικών σκέψης (Ράπτη, 2002:114).

Παράλληλα, σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky η μάθηση προκύπτει μέσα από διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων στη διδασκαλία (Chuang, 2009:124). Η στρατηγική της προφορικής ανατροφοδότησης στα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών απορρέει από την παραπάνω θεώρηση, καθόσον αποτελεί μια μορφή της "αλληλεπιδρασιακής ανατροφοδότησης" (interactional feedback) μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (Lyster & Mori, 2006). Περιλαμβάνει τις ατομικές προφορικές "συνεδρίες του διδάσκοντος με τον μαθητή" (teacher-student conferences), οι οποίες συνδυάζονται με την εφαρμογή άμεσων και έμμεσων τύπων ανατροφοδότησης σε επιμέρους λάθη του γραπτού λόγου (Ferris, 2002:24).

Προκειμένου να κατανοηθούν βαθύτερα οι διδακτικές πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, δεν αρκεί μόνο η αποτύπωση του βαθμού εφαρμογής τους στη διδακτική πράξη αλλά και η διερεύνηση της σχέσης των πεποιθήσεων τους με αυτές (Pajares, 1992, Borg, 2003 Ellis, 2012:144). Αρχικά, καθίσταται αναγκαίος ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «πεποιθήσεις» (beliefs), για τον οποίο έχουν διατυπωθεί πολλοί και συχνά αντικρουόμενοι ορισμοί ανάμεσα στους ερευνητές-μελετητές. Ωστόσο, μεγάλο μέρος της σύγχρονης διεθνούς βιβλιογραφίας αποδέχεται πλέον ως κοινά στοιχεία στον εννοιολογικό προσδιορισμό τους τον αξιολογικό και συναισθηματικό χαρακτήρα τους, τη σχέση τους με τη γνώση και τη θεώρηση τους ως προτάσεων που εκλαμβάνονται από τα άτομα ως αληθινές (Borg, 2011, Basturkmen, 2012). Ο Borg (2001) προσθέτει στα παραπάνω ότι οι πεποιθήσεις των διδασκόντων μπορεί να είναι συνειδητές ή ασυνείδητες και να παρουσιάζουν τάσεις εναλλαγής πάνω στο ίδιο θέμα. Ο ορισμός, ωστόσο, που συγκεντρώνει πολλά από τα παραπάνω χαρακτηριστικά των πεποιθήσεων και αξιοποιείται στην παρούσα εισήγηση, είναι εκείνος των Basturkmen et al. (2004) σύμφωνα με τους οποίους, οι πεποιθήσεις αποτελούν «*δηλώσεις για τις ιδέες τους, τις σκέψεις και τη γνώση τους, που εκφράζονται ως αξιολογήσεις για το τι πρέπει να ισχύει, τι ισχύει, και τι είναι προτιμητέο*».

Ειδικότερα, η σχέση ανάμεσα στις πεποιθήσεις και τις διδακτικές πρακτικές δεν είναι μόνο συγκλίνουσα, με την έννοια της συμφωνίας των πεποιθήσεων με τις διδακτικές πρακτικές, αλλά και αποκλίνουσα, ανάλογα με το βαθμό ασυμφωνίας των πεποιθήσεων με αυτές (Borg, 2003, Zheng, 2009,). Ο βαθμός απόκλισης των διδακτικών πρακτικών με τις πεποιθήσεις καθορίζεται από την αμφίδρομη και διαδραστική σχέση μεταξύ τους, εφόσον δεν καθορίζουν μόνο οι πεποιθήσεις τις διδακτικές πρακτικές, αλλά και το αντίστροφο (Farrell & Bennis, 2013). Κατά συνέπεια, η έρευνα στις πεποιθήσεις και στις πρακτικές με τις οποίες οι διδάσκοντες προσεγγίζουν το λάθος στον γραπτό λόγο, αποκαλύπτει τις προσωπικές θεωρίες που διαμορφώνουν για την εφαρμογή και αποτελεσματικότητα της διορθωτικής ανατροφοδότησης στη διδακτική πράξη.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω κύριο αντικείμενο εξέτασης της ποσοτικής έρευνας που ακολουθεί είναι η διερεύνηση των τύπων ανατροφοδότησης που υιοθετούνται από τους φιλολόγους του Γυμνασίου στα λάθη του γραπτού λόγου. Αναλυτικότερα, ειδικοί στόχοι της ποσοτικής έρευνας είναι α. η αποτύπωση του βαθμού κατά τον οποίο υιοθετούνται από τους φιλολόγους επιμέρους πρακτικές στο πλαίσιο των στρατηγικών της άμεσης και της έμμεσης διορθωτικής ανατροφοδότησης, και του συνδυασμού τους με τη μεταγλωσσική και την προφορική ανατροφοδότηση, β. η καταγραφή των πεποιθήσεων των φιλολόγων για τον βαθμό αποτελεσματικότητας των παραπάνω πρακτικών και γ. η διερεύνηση της σχέσης των ατομικών χαρακτηριστικών των φιλολόγων με τη συχνότητα εφαρμογής των πρακτικών ανατροφοδότησης και τις πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητά τους.

Β. Μεθοδολογία

Β1. Πληθυσμός – στόχος

Ως πληθυσμός στόχος της παρούσης έρευνας θεωρήθηκαν οι φιλόλογοι που υπηρετούν σε Γυμνάσια της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας. Επιλέχτηκαν οι φιλόλογοι που διδάσκουν στο Γυμνάσιο, επειδή αφενός στη βαθμίδα αυτή ολοκληρώνεται η διδασκαλία του συστήματος της γλώσσας (Π.Ι., 2010:94) και αφετέρου επειδή η γραπτή έκφραση στο Λύκειο και η διόρθωση είναι σύμφωνα με την Αδαλόγλου (2007:174-175) συνδεδεμένη αναπόφευκτα με τις απαιτήσεις των πανελλαδικών εξετάσεων, ενώ το Γυμνάσιο προσφέρεται, θεωρητικά τουλάχιστον, για την εφαρμογή πιο ευέλικτων δράσεων στον τομέα αυτό.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 230 φιλόλογοι που υπηρετούν στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου. Στη στατιστική ανάλυση αξιοποιήθηκαν και τα 230 ερωτηματολόγια, τα οποία προέρχονται από 30 άντρες (13,0%) και 200 γυναίκες (87,0%) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Κατανομή φύλου εκπαιδευτικών του δείγματος

Φύλο	**Συχνότητα (%)**
Άνδρες	30 (13,0%)
Γυναίκες	200 (87,0%)
Σύνολο	230 (100%)

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος κυμαίνεται ηλικιακά μεταξύ 40 και 49 ετών(49,6%), ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 30,9% μεταξύ 50 έως 59 ετών (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Κατανομή ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών του δείγματος

Ηλικία	**Συχνότητα (%)**
Κάτω των 30	3 (1,3%)
30-39	37 (16,1%)
40-49	114 (49,6%)
50-59	71 (30,9%)
60 και άνω	5 (2,2%)
Σύνολο	230 (100%)

Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, 116 φιλόλογοι του δείγματος (50,4%) έχουν προϋπηρεσία πάνω από είκοσι έτη, ενώ 70 εκπαιδευτικοί (30,6%) από 10 έως 19 έτη (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Κατανομή ετών διδακτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος

Χρόνια προϋπηρεσίας	Συχνότητα (%)
Λιγότερο από 5	13 (5,7%)
5-9	30 (13,1%)
10-14	35 (15,3%)
15-19	35 (15,3%)
20-24	52 (22,7%)
25-29	43 (18,8%)
30 και άνω	21 (9,2%)
Σύνολο	230 (100%)

Β2. Εργαλείο μέτρησης

Προκειμένου να καταστεί δυνατή η συλλογή των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας καταρτίστηκε από την ερευνήτρια πρωτότυπο ερωτηματολόγιο, οι θεματικοί άξονες του οποίου προέκυψαν από αντίστοιχες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας στο συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης (Diab, 2005, Lee, 2008). Η κύρια ενότητα του ερωτηματολογίου απαρτίζεται από δύο πολυθεματικές ερωτήσεις, οι οποίες αποσκοπούν στη διερεύνηση των πρακτικών ανατροφοδότησης που δηλώνουν ότι εφαρμόζουν οι φιλόλογοι του Γυμνασίου κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου και των επιμέρους πεποιθήσεων για την αποτελεσματικότητά τους. Ειδικότερα, η πρώτη πολυθεματική ερώτηση V1 (V1-1 έως V1-8) στοχεύει στην ανάδειξη της συχνότητας εφαρμογής από τους φιλολόγους των πρακτικών διόρθωσης στα λάθη του γραπτού λόγου που σχετίζονται με την άμεση και την έμμεση ανατροφοδότηση και του συνδυασμού τους με επιμέρους τύπους της μεταγλωσσικής και της προφορικής ανατροφοδότησης. Η δεύτερη πολυθεματική ερώτηση V2 (V2-1 έως V2-8) αποτελεί ερώτηση ελέγχου του βαθμού αντιστοιχίας της συχνότητας των πρακτικών αυτών με τις πεποιθήσεις των φιλολόγων για την αποτελεσματικότητά τους, ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός σύγκλισης ανάμεσά τους.

Β3. Στατιστική ανάλυση

Για τη συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων υπολογίστηκαν απόλυτες και σχετικές συχνότητες (%), δείκτες κεντρικής τάσης (μέσοι όροι, διάμεσες τιμές) και δείκτες μεταβλητότητας (τυπικές αποκλίσεις). Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των στρατηγικών και των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας τους υπολογίστηκε και αξιολογήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης tau b του Kendal. Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία και προϋπηρεσία) των φιλολόγων με τη συχνότητα εφαρμογής των στρατηγικών διόρθωσης των λαθών και τις πεποιθήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος X^2. Το επίπεδο σημαντικότητας σε όλους τους στατιστικούς ελέγχους προκαθορίστηκε σε α=0,05. Για τις στατιστικές αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS ver.15.0.

Γ. Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 4 και Πίνακα 5 παρουσιάζονται αντίστοιχα η κεντρική τάση και η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις-δηλώσεις V1-1έως V1-8.

Πίνακας 4. Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διακύμανσης των Απαντήσεων στις ερωτήσεις-δηλώσεις V1-1 έως V1-8

	Ερωτήσεις/Δηλώσεις ***Πόσο συχνά εφαρμόζετε καθεμιά από τις παρακάτω πρακτικές κατά τη διόρθωση των γραπτών των μαθητών;***	**ΜΟ**	**ΔΤ**	**ΤΑ**
V1-1	Επιστρέφω τα γραπτά έχοντας μόνο υπογραμμίσει τα λάθη.	1,6	1,0	0,9
V1-2	Επιστρέφω τα γραπτά έχοντας υπογραμμίσει τα λάθη και γράφοντας δίπλα το σωστό.	4,0	4,0	1,2
V1-3	Επιστρέφω τα γραπτά έχοντας υπογραμμίσει τα λάθη και γράφοντας δίπλα το σωστό με σχόλια.	4,0	4,0	1,0
V1-4	Επιστρέφω τα γραπτά έχοντας υπογραμμίσει τα λάθη και γράφοντας δίπλα μια οδηγία για τη διόρθωση.	3,5	3,0	1,2
V1-5	Επιστρέφω τα γραπτά έχοντας υπογραμμίσει τα λάθη και δείχνω με ένα βέλος αυτό που πρέπει να διορθώσει ο μαθητής.	2,7	3,0	1,4
V1-6	Επιστρέφω τα γραπτά έχοντας υπογραμμίσει τα λάθη και δίνοντας μια ένδειξη για το είδος τους (π.χ. *Ο* = ορθογραφικό).	3,0	3,0	1,4

V1-7	Επιστρέφω τα γραπτά έχοντας υπογραμμίσει την πρόταση που περιέχει το λάθος και ζητώ από τον μαθητή να τη γράψει σωστά.	2,6	3,0	1,3
V1-8	Επιστρέφω τα γραπτά έχοντας υπογραμμίσει την πρόταση που περιέχει το λάθος ώστε να το εξηγήσω προφορικά στον μαθητή.	3,0	3,0	1,2

ΜΟ: Μέσος Όρος, **ΔΤ**: Διάμεση Τιμή, **ΤΑ**: Τυπική Απόκλιση

Πίνακας 5. Κατανομή απαντήσεων (V1-1 έως V1-8)

Ερωτήσεις	Συχνότητα	ΣΠ	Σ	ΜΦ	ΑΣ	ΠΣ	Σύνολο
V1-1	Συχνότητα	143	48	23	10	3	227
	%	63,0%	21,1%	10,1%	4,4%	1,3%	100,0%
V1-2	Συχνότητα	15	10	35	68	101	229
	%	6,6%	4,4%	15,3%	29,7%	44,1%	100,0%
V1-3	Συχνότητα	4	15	42	78	90	229
	%	1,7%	6,6%	18,3%	34,1%	39,3%	100,0%
V1-4	Συχνότητα	13	31	74	54	53	225
	%	5,8%	13,8%	32,9%	24,0%	23,6%	100,0%
V1-5	Συχνότητα	64	48	41	44	29	226
	%	28,3%	21,2%	18,1%	19,5%	12,8%	100,0%
V1-6	Συχνότητα	49	39	50	45	44	227
	%	21,6%	17,2%	22,0%	19,8%	19,4%	100,0%
V1-7	Συχνότητα	55	54	63	35	20	227
	%	24,2%	23,8%	27,8%	15,4%	8,8%	100,0%
V1-8	Συχνότητα	37	39	69	55	28	228
	%	16,2%	17,1%	30,3%	24,1%	12,3%	100,0%

ΣΠ: Σχεδόν Ποτέ **Σ:** Σπάνια **ΜΦ:** Μερικές Φορές **ΑΣ:** Αρκετά συχνά **ΠΣ:** Πολύ Συχνά

Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 4 και 5 διαπιστώνονται τα εξής:

Στη θέση V1-1 ***"Επιστρέφω τα γραπτά έχοντας μόνο υπογραμμίσει τα λάθη."*** η πλειονότητα των ερωτηθέντων (84,1%) απάντησε ότι δεν εφαρμόζει τη συγκεκριμένη πρακτική (ΜΟ=1,6 και ΔΤ=1,0).

Ως προς την πρόταση V1-2 ***"Επιστρέφω τα γραπτά έχοντας υπογραμμίσει τα λάθη και γράφοντας δίπλα το σωστό."*** οι φιλόλογοι απάντησαν σε ποσοστό 73,8% ότι εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη πρακτική σε μεγάλο βαθμό (ΜΟ=4,0 και ΔΤ=4,0).

Σχετικά με την πρόταση V1-3 ***"Επιστρέφω τα γραπτά έχοντας υπογραμμίσει τα λάθη και γράφοντας δίπλα το σωστό με σχόλια."*** η πλειονότητα των ερωτηθέντων (73,4%) δήλωσε ότι χρησιμοποιεί την πρακτική αυτή σε μεγάλο βαθμό (ΜΟ=4,0 και ΔΤ=4,0).

Ως προς την πρόταση V1-4 ***"Επιστρέφω τα γραπτά έχοντας υπογραμμίσει τα λάθη και γράφοντας δίπλα μια οδηγία για τη διόρθωση."*** οι φιλόλογοι απάντησαν σε ποσοστό 56,9% ότι εφαρμόζουν ως ένα βαθμό την πρακτική αυτή. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 23,6% των ερωτηθέντων δήλωσε "Πολύ Συχνά" (ΜΟ=3,5 και ΔΤ=3,0).

Σχετικά με τη θέση V1-5 ***"Επιστρέφω τα γραπτά έχοντας υπογραμμίσει τα λάθη και δείχνω με ένα βέλος αυτό που πρέπει να διορθώσει ο μαθητής."*** οι φιλόλογοι απάντησαν σε ποσοστό 49,5% αρνητικά στη χρήση της συγκεκριμένης πρακτικής. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα ποσοστό της τάξεως του 37,6% απάντησε από "Μερικές Φορές" έως "Αρκετά Συχνά" (ΜΟ=2,7 και ΔΤ=3,0).

Ως προς την πρόταση V1-6 ***"Επιστρέφω τα γραπτά έχοντας υπογραμμίσει τα λάθη και δίνοντας μια ένδειξη για το είδος τους (π.χ. Ο = ορθογραφικό)."*** οι ερωτηθέντες απάντησαν σε ποσοστό 39,2% ότι εφαρμόζουν ως ένα βαθμό τη συγκεκριμένη πρακτική. Όμως και ένα ποσοστό της τάξεως του 38,8% δηλώνει γενικά ότι δεν την υιοθετεί, γεγονός που διαμορφώνει έναν διπολισμό ως προς την υιοθέτηση της πρακτικής αυτής από τους φιλολόγους του δείγματος (ΜΟ=3,0 και ΔΤ=3,0).

Σχετικά με τη θέση V1-7 ***"Επιστρέφω τα γραπτά έχοντας υπογραμμίσει την πρόταση που περιέχει το λάθος και ζητώ από το μαθητή να τη γράψει σωστά."*** οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ποσοστό 48% ότι "Σχεδόν Ποτέ" έως "Σπάνια" εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη πρακτική. Αξίζει να τονιστεί ότι το 27,8% του δείγματος απάντησε "Μερικές Φορές" (ΜΟ=2,6 και ΔΤ=3,0).

Ως προς τη θέση V1-8 ***"Επιστρέφω τα γραπτά έχοντας υπογραμμίσει την πρόταση που περιέχει το λάθος ώστε να το εξηγήσω προφορικά στον μαθητή."*** οι φιλόλογοι απάντησαν σε ποσοστό 36,4% "Αρκετά Συχνά" και "Πολύ Συχνά". Ωστόσο, οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 33,3% δήλωσαν από "Σχεδόν Ποτέ" έως "Σπάνια", ενώ το 30,3% υποστήριξε "Μερικές Φορές", γεγονός που επιβεβαιώνει μια σχετική ισορροπία ανάμεσα στη θετική και αρνητική διάσταση του βαθμού συχνότητας της πρακτικής αυτής (ΜΟ=3,0 και ΔΤ=3,0).

Πίνακας 6. Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διακύμανσης των Απαντήσεων στις ερωτήσεις - δηλώσεις V2-1 έως V2-8

	Ερωτήσεις/Δηλώσεις ***Στον παρακάτω πίνακα το ίδιο λάθος διορθώνεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Σημειώστε δίπλα σε κάθε τρόπο, πόσο αποτελεσματικό τον θεωρείτε.***	**ΜΟ**	**ΔΤ**	**ΤΑ**
V2-1	Ο κόσμος <u>βλέπουν</u> συχνά τηλεόραση	2,0	2,0	1,2
V2-2	***βλέπει*** Ο κόσμος <u>βλέπουν</u> συχνά τηλεόραση	3,6	4,0	1,1
V2-3	***βλέπει, πρόσεξε το υποκείμενο*** Ο κόσμος <u>βλέπουν</u> συχνά τηλεόραση	3,8	4,0	1,4
V2-4	***πρόσεξε το υποκείμενο*** Ο κόσμος <u>βλέπουν</u> συχνά τηλεόραση	3,3	4,0	1,3
V2-5	Ο κόσμος <u>βλέπουν</u> συχνά τηλεόραση	2,3	2,0	1,3
V2-6	***Σ (= Συντακτικό)*** Ο κόσμος <u>βλέπουν</u> συχνά τηλεόραση	2,1	2,0	1,2
V2-7	***μπορείς να ξαναγράψεις σωστά την πρόταση;*** <u>Ο κόσμος βλέπουν συχνά τηλεόραση</u>	2,8	3,0	1,3
V2-8	***συζητώ με τον μαθητή, ώστε να εξηγήσω το λάθος*** <u>Ο κόσμος βλέπουν συχνά τηλεόραση</u>	3,9	4,0	1,3

ΜΟ: Μέσος Όρος,, **ΔΤ**: Διάμεση Τιμή, **ΤΑ**: Τυπική Απόκλιση

Πίνακας 7: Κατανομή απαντήσεων (V2-1 έως V2-8)

Ερωτήσεις		**Κ**	**Λ**	**Μ**	**Α**	**Π**	**Σύνολο**
V2-1	Συχνότητα	102	57	33	20	10	222
	%	45,9%	25,7%	14,9%	9,0%	4,5%	100,0%
V2-2	Συχνότητα	11	32	51	75	53	222
	%	5,0%	14,4%	23,0%	33,8%	23,9%	100,0%
V2-3	Συχνότητα	23	24	24	53	99	223
	%	10,3%	10.8%	10,8%	23,8%	44,4%	100,0%
V2-4	Συχνότητα	31	29	46	75	41	222
	%	14,0%	13,1%	20,7%	33,8%	18,5%	100,0%
V2-5	Συχνότητα	79	53	49	27	15	223
	%	35,4%	23,8%	22,0%	12,1%	6,7%	100,0%
V2-6	Συχνότητα	89	61	34	29	8	221
	%	40,3%	27,6%	15,4%	13,1%	3,6%	100,0%
V2-7	Συχνότητα	56	42	45	57	21	221
	%	25,3%	19,0%	20,4%	25,8%	9,5%	100,0%
V2-8	Συχνότητα	20	17	26	69	90	222
	%	9,0%	7,7%	11,7%	31,1%	40,5%	100,0%

Κ: Καθόλου, **Λ:** Λίγο, **Μ:** Μέτρια, **Α:** Αρκετά, **Π:** Πολύ

Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 6 και 7 προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Στη δήλωση V2-1 ***«Ο κόσμος βλέπουν συχνά τηλεόραση»*** η πλειονότητα των φιλολόγων απάντησε σε ποσοστό 71,6% ότι δεν θεωρεί σε γενικές γραμμές αποτελεσματική τη συγκεκριμένη πρακτική διόρθωσης (ΜΟ=2,0 και ΔΤ=2,0).

βλέπει

Ως προς τη θέση V2-2 ***«Ο κόσμος βλέπουν (συχνά τηλεόραση»*** οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 57,7% φαίνεται να θεωρούν ιδιαίτερα αποτελεσματική τη συγκεκριμένη πρακτική διόρθωσης. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι το 23,0% ορίζει την αποτελεσματικότητα της ως «Μέτρια» (ΜΟ=3,6 και ΔΤ=4,0).

βλέπει, πρόσεξε το υποκείμενο

Σχετικά με τη θέση V2-3 ***«Ο κόσμος βλέπουν συχνά τηλεόραση»*** η πλειονότητα των ερωτηθέντων την θεωρεί σε ποσοστό 68,2% αποτελεσματική (ΜΟ=3,8 και ΔΤ=4,0).

πρόσεξε το υποκείμενο

Ως προς τη θέση V2-4 ***«Ο κόσμος βλέπουν συχνά τηλεόραση»*** οι φιλόλογοι φαίνεται να θεωρούν την πρακτική αυτή αποτελεσματική σε ποσοστό 52,3%. Ωστόσο, ένα ποσοστό της τάξεως του 20,7% την θεωρεί μέτριας αποτελεσματικότητας (ΜΟ=3,3 και ΔΤ=4,0).

Στη θέση V2-5 ***«Ο κόσμος βλέπουν συχνά τηλεόραση»*** οι ερωτηθέντες απάντησαν σε ποσοστό 59,2% αρνητικά ως προς την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου τρόπου διόρθωσης. Ένα ποσοστό, ωστόσο, της τάξεως του 22,0% απάντησε «Μέτρια» (ΜΟ=2,3 ΔΤ=2,0)

Σ (= Συντακτικό)

Ως προς τη θέση V2-6 ***«Ο κόσμος βλέπουν συχνά τηλεόραση»*** η πλειονότητα των ερωτηθέντων (67,9%) φαίνεται να μην υποστηρίζει την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου τύπου διόρθωσης (ΜΟ=2,1 και ΔΤ=2,0).

Μπορείς να ξαναγράψεις σωστά την πρόταση;

Σχετικά με τη θέση V2-7 ***«Ο κόσμος βλέπουν συχνά τηλεόραση»*** οι φιλόλογοι απάντησαν σε ποσοστό 44,3% αρνητικά ως προς την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης πρακτικής διόρθωσης. Ένα ποσοστό της τάξεως του 46,2% δήλωσε από «Μέτρια» έως «Αρκετά», γεγονός που οδηγεί σε σχετική ισορροπία μεταξύ της αρνητικής και θετικής διάστασης της αποτελεσματικότητας που παρουσιάζει η στρατηγική αυτή για τους φιλολόγους (ΜΟ=2,8 και ΔΤ=3,0).

συζητώ με τον μαθητή, ώστε να εξηγήσω το λάθος

Τέλος, στην ερώτηση V2-8 ***«Ο κόσμος βλέπουν συχνά τηλεόραση»*** οι ερωτηθέντες φαίνεται να θεωρούν πολύ αποτελεσματική συγκεκριμένη στρατηγική διόρθωσης σε ποσοστό 71,6% (ΜΟ=3,9 και ΔΤ=4,0).

Μια σειρά ελέγχων X^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις (σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,05) των παραπάνω πρακτικών ανατροφοδότησης στο λάθος με το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας τους.

Τέλος, με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 8 διαπιστώθηκαν ασθενείς συσχετίσεις και αποκλίσεις μεταξύ της συχνότητας εφαρμογής των πρακτικών ανατροφοδότησης και των αντίστοιχων πεποιθήσεων για την αποτελεσματικότητά τους. Ειδικότερα, ως προς την πρακτική της απλής υπογράμμισης του λάθους (έμμεση ανατροφοδότηση) από τους 140 φιλολόγους που δήλωσαν ότι δεν εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη στρατηγική οι 74 (οι μισοί περίπου) δήλωσαν ότι δεν είναι καθόλου αποτελεσματική (V1-1 με V2-1). Ως προς την πρακτική της άμεσης ανατροφοδότησης από τους 96 φιλολόγους που δήλωσαν ότι εφαρμόζουν πολύ συχνά τη συγκεκριμένη στρατηγική οι 32 τη θεωρούν πολύ αποτελεσματική (V1-2 με V2-2). Από τους 86 φιλολόγους που δήλωσαν ότι εφαρμόζουν πολύ συχνά την πρακτική της άμεσης - μεταγλωσσικής ανατροφοδότησης οι 48 υποστήριξαν ότι είναι πολύ αποτελεσματική (V1-3 με V2-3). Για τον συνδυασμό της έμμεσης ανατροφοδότησης με τη μεταγλωσσική οδηγία από τους 52 φιλολόγους που δήλωσαν ότι εφαρμόζουν πολύ συχνά τη συγκεκριμένη πρακτική οι 14 δήλωσαν ότι είναι πολύ αποτελεσματική (V1-4 με V2-4), ενώ για την έμμεση κωδικοποιημένη ανατροφοδότηση με χρήση συμβόλου μόνο 3 φιλόλογοι τη θεωρούν πολύ αποτελεσματική από τους 27 που την εφαρμόζουν πολύ συχνά (V1-5 με V2-5). Για την έμμεση κωδικοποιημένη ανατροφοδότηση με χρήση μεταγλωσσικής ένδειξης από τους 41 φιλολόγους που δήλωσαν ότι εφαρμόζουν πολύ συχνά τη συγκεκριμένη στρατηγική μόνο οι 3 θεωρούν ότι είναι πολύ αποτελεσματική (V1-6 με V2-6).Τέλος, ως προς την αναδιατύπωση από το μαθητή της πρότασης που περιέχει λάθος από τους 20 φιλολόγους που δήλωσαν ότι εφαρμόζουν πολύ συχνά τη συγκεκριμένη πρακτική μόνο οι 3 τη θεωρούν πολύ αποτελεσματική (V1-7 με V2-7), ενώ για την προφορική ανατροφοδότηση από τους 26 φιλολόγους που δήλωσαν ότι εφαρμόζουν πολύ συχνά τη συγκεκριμένη στρατηγική οι 19 τη θεωρούν πολύ αποτελεσματική. Όμως από τους 37 φιλολόγους που δεν την εφαρμόζουν οι 25 τη θεωρούν από αρκετά έως πολύ αποτελεσματική (V1-8 με V2-8).

Πίνακας 8. Σχέση συχνότητας πρακτικών με πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας

Πρακτικές ανατροφοδότησης	Συχνότητα εφαρμογής	Πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας	Kendall's tau b
Έμμεση	V1-1	V2-1	0,162
Άμεση	V1-2	V2-2	0,194
Άμεση-μεταγλωσσική	V1-3	V2-3	0,214
Έμμεση-μεταγλωσσική (χρήση οδηγίας)	V1-4	V2-4	0,217
Έμμεση-μεταγλωσσική (χρήση συμβόλου)	V1-5	V2-5	0,129

Έμμεση-μεταγλωσσική (χρήση ένδειξης)	V1-6	V2-6	0,153
Έμμεση (αναδιατύπωση)	V1-7	V2-7	0,221
Προφορική ανατροφοδότηση	V1-8	V2-8	0,278

Δ. Συμπεράσματα

Από τη μελέτη των παραπάνω αποτελεσμάτων προέκυψαν χρήσιμα συμπεράσματα αφενός για την εφαρμογή συγκεκριμένων τύπων διόρθωσης από τους φιλόλογους του Γυμνασίου στα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών και αφετέρου για τις πεποιθήσεις που δηλώνουν ως προς την αποτελεσματικότητά τους.

Αρχικά, η στρατηγική της άμεσης ανατροφοδότησης εφαρμόζεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα κατά τη διόρθωση των λαθών σε συνδυασμό με τη μεταγλωσσική ανατροφοδότηση, γεγονός που υποδηλώνει την τάση των διδασκόντων να δίνουν έμφαση τόσο στον εντοπισμό του λάθους όσο και στην παροχή του σωστού με την ύπαρξη μεταγλωσσικών σχολίων. Από το πλαίσιο της έμμεσης ανατροφοδότησης, που φαίνεται να υιοθετείται περιστασιακά, προτιμώνται από τους φιλολόγους οι πρακτικές που συνδυάζονται με την παροχή κατευθύνσεων και υποδείξεων στη διόρθωση του λάθους από τον μαθητή και οι οποίες ανήκουν κυρίως στη μεταγλωσσική ανατροφοδότηση. Αντίστοιχα, διαπιστώνεται ότι και η εφαρμογή της προφορικής ανατροφοδότησης στα λάθη του γραπτού λόγου αποτελεί έως ένα βαθμό για τους φιλολόγους εναλλακτική πρακτική, με την ευθύνη της ανατροφοδότησης να ανήκει αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό για την εξήγηση του λάθους στον μαθητή. Είναι, λοιπόν, έκδηλος ο δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας της διόρθωσης στο Γυμνάσιο, καθώς το λάθος στον γραπτό λόγο προσεγγίζεται κυρίως συμπεριφοριστικά μέσα από την ενίσχυση του σωστού, ενώ η διαδικασία της ανατροφοδότησης διαφαίνεται να περιορίζεται κυρίως στην επιστροφή των διορθώσεων του διδάσκοντος, χωρίς να εμπλέκεται ενεργά ο μαθητής σε διαδικασίες αναθεώρησης του γραπτού του.

Όσον αφορά στις πεποιθήσεις των φιλολόγων για την αποτελεσματικότητα των επιμέρους πρακτικών διόρθωσης του γραπτού λόγου εντοπίστηκαν αποκλίνουσες τάσεις σε σχέση με τον βαθμό εφαρμογής τους. Αρχικά, αμφισβητείται από μέρος των φιλολόγων που εφαρμόζει την άμεση ανατροφοδότηση η αποτελεσματικότητά της, ενώ αποτελεί στην πράξη για τους ίδιους τον κυρίαρχο τύπο διόρθωσης. Ανάλογη τάση ισχύει και για τις πρακτικές της έμμεσης-μεταγλωσσικής ανατροφοδότησης, για τις οποίες υφίστανται επιφυλάξεις ως προς την αποτελεσματικότητά τους στον βαθμό που υιοθετούνται από ένα μέρος του δείγματος. Αξιοσημείωτες είναι παράλληλα, οι αποκλίσεις που προέκυψαν αντίστροφα ανάμεσα στους φιλολόγους ως προς τη χαμηλότερη συχνότητα εφαρμογής της πρακτικής της έμμεσης ανατροφοδότησης (μόνο υπογράμμιση λάθους) και σε πεποιθήσεις που δεν συμφωνούν με την έλλειψη αποτελεσματικότητάς της. Η ίδια τάση παρατηρείται ως προς την προφορική ανατροφοδότηση στα λάθη του γραπτού λόγου, την οποία ορισμένοι φιλόλογοι θεωρούν αποτελεσματική χωρίς να την εφαρμόζουν. Οι αποκλίσεις αυτές καταδεικνύουν ως έναν βαθμό την αντιφατική σχέση ανάμεσα στις προσωπικές πεποιθήσεις των διδασκόντων για τις πρακτικές διόρθωσης του λάθους και στην αποτελεσματική εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη. Η σχέση αυτή είναι αναγκαίο να ερμηνευτεί μέσα από τη συνεξέταση εσωτερικών (προσωπικό σύστημα αξιών των διδασκόντων) και εξωτερικών μεταβλητών (παράγοντες θεσμικού και κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου του σχολείου) που την καθορίζουν (Fives & Buehl, 2012), προκειμένου να ενισχυθούν διαδικασίες κριτικού αναστοχασμού των διδασκόντων στις τρέχουσες πρακτικές ανατροφοδότησης που εφαρμόζουν μέσα από την επίγνωση ή (και) αναθεώρηση προϋπαρχόντων πεποιθήσεων τους γι' αυτές (Lee, 2008).

Τέλος, η έλλειψη συσχέτισης των ατομικών χαρακτηριστικών των φιλολόγων με τη συχνότητα εφαρμογής των πρακτικών ανατροφοδότησης και με τις πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητά τους οδηγεί στη διαπίστωση ότι η διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου στο Γυμνάσιο ακολουθεί ένα παγιωμένο και τυποποιημένο μοτίβο πρακτικών και πεποιθήσεων, το οποίο δεν καθορίζεται από το φύλο ή την ηλικία, ούτε όπως θα ήταν περισσότερο αναμενόμενο, από τη διδακτική εμπειρία των διδασκόντων. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει ξανά την ανάγκη διερεύνησης άλλων παραγόντων που καθορίζουν τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των φιλολόγων ως προς τη διαχείριση του λάθους, μερικοί από τους οποίους ανάγονται αφενός στον μαθητή και αφετέρου στην προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών ως μαθητών, στην επίδραση του εκάστοτε εκπαιδευτικού - θεσμικού πλαισίου δράσης και στον ρόλο της προετοιμασίας - επιμόρφωσης τους κατά την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Pajares, 1992, Borg, 2003, Zheng, 2009, Ellis, 2012:144).

Ε. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αδαλόγλου, Κ. (2007). *Η γραπτή έκφραση των μαθητών. Προτάσεις για την αξιολόγηση και τη βελτίωση της.* Αθήνα: Κέδρος.

Βάμβουκα, Ι. (2008). Τα λάθη των μαθητών σύμφωνα με τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες και η αντιμετώπιση τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. *ΣΚΕΨΥ*, 1, 159-177.

Basturkmen, H., Loewen ,S. & Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linquistics*, *25*(2), 243-272.

Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, *40* (2), 282-295.

Borg, M. (2001). Teachers' beliefs: key components in ELT. ELT *Journal*, *55*(2), 186-198.

Borg, S. (2003).Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, believe and do. *LanguageTeaching*, 36(2), 81-109.

Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, *39*(3), 370-380.

Chuang, W. (2009). The Effects of Four Different Types of Corrective Feedback on EFL Students'Writing in Taiwan. *Dayeh University Bulletin*, 4, 123-128.

Diab, R. L. (2005). EFL university students' preferences for error correction and teacher feedback on writing. *TESL Reporter, 38*, 27-51.

Ellis, R. (2008). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, *63*(2), 97-107.

Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Hoboken: Wiley-Blackwell.

Farrell, T. S. C. & Bennis, K. (2013). Reflecting on ESL Teacher Beliefs and Classroom Practices: A Case Study. *RELC Journal*, *44*(2), 163-176.

Ferris, D. R. 2002. *Treatment of error in second languages student writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Fives, H. & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? *APA Educational Psychology Handbook* (*2*), 471-499.

Lyster, R. & Mori, H. (2006). Interactional Feedback and Instructional Counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, *28*(2), 269-300.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: clearing up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(4), 307-331.

Π.Ι. (2010). *Πανελλαδική έρευνα για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ράπτη, Μ. (2002). *Τα Λάθη των μαθητών και ο Ρόλος τους στη Διαδικασία της Μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg

Σφυρόερα, Μ. (2003). *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*. Κλειδιά και αντικλείδια. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Hyland, K. & Anan, E. (2006). Teachers' perceptions of error: The effects of first language and experience. *System*, *34*(4), 509-519.

Zheng, H. (2009). A review of research on EFL Pre-service teachers' beliefs and practices. *Journal of Cambridge Studies*, *4*, 73-81.

«Θαλασσινά Τραγούδια» Γεωργίου Δροσίνη, διδακτικός σχεδιασμός με βάση τις αρχές της παιδαγωγικής προσέγγισης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Αναστασία Φιλτσόγλου

Φιλόλογος ΠΕ02, filtsogloua@yahoo.gr

Περίληψη

Προτείνεται διδακτικό σενάριο για το ποίημα του Γεωργίου Δροσίνη «Θαλασσινά Τραγούδια» μέρος του βιβλίου Λογοτεχνικών Κειμένων της Α΄ τάξης Γυμνασίου. Θεωρητικό υπόβαθρο του σχεδιασμού αποτελούν οι αρχές της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης του Vigotsky και της παιδαγωγικής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η ερμηνεία του ποιήματος, ως πυρήνας του διδακτικού σχεδιασμού, διέπεται από τις αρχές των «αναγνωστικών θεωριών», σύμφωνα με τις οποίες η νοηματοδότηση του λογοτεχνικού κειμένου είναι επικοινωνιακή διαδικασία πολιτιστικά καθορισμένη. Μεθοδολογικά εργαλεία της ερμηνευτικής προσέγγισης του ποιήματος αποτελούν τρεις εκδοχές της «αναγνωστικής θεωρίας», η «αισθητική της πρόσληψης» του H.R Jauss, η «αισθητική ανταπόκρισης» του W. Iser και η «ρητορική εκδοχή» του R. Jakobson. Προτείνονται δραστηριότητες «αισθητικής» και «μη αισθητικής πρόσληψης» σύμφωνα με το μοντέλο της L. Rosenblatt. Στο επίκεντρο της βιωματικής πρόσληψης του ποιήματος τοποθετούνται αλλεπάλληλες συμμετοχικές μεγαλόφωνες αναγνώσεις. Για την καλλιέργεια δεξιοτήτων μεταφορικής χρήσης της γλώσσας προτείνονται δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με έμφαση στην αξιοποίηση του μηχανισμού Συνεκτικής του Gordon.

Λέξεις κλειδιά: θαλασσινά τραγούδια, Δροσίνης, διδακτικό σενάριο, λογοτεχνική μεταφορά

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Προτείνεται διδακτικό σενάριο για τα «Θαλασσινά Τραγούδια» του Γεωργίου Δροσίνη. Η διδακτική παρέμβαση που ολοκληρώνεται κατά προσέγγιση σε 9 διδακτικές ώρες, εκπονήθηκε στο πλαίσιο διοργάνωσης επιμορφωτικού προγράμματος για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών σεναρίων με τη χρήση ΤΠΕ από τη σύμβουλο φιλολόγων Δράμας κ. Χριστίνα Βαμβούρη. Υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2014-2015 στο τμήμα Α5 του 5ου Γυμνασίου Δράμας. Προτείνεται αναθεωρημένη εκδοχή του.

Η ερμηνευτική προσέγγιση του ποιήματος βασίζεται πάνω σε μια ιδέα του J. Ricardou, «να φωτίσεις το κείμενο σημαίνει να ανατρέψεις τον τίτλο» (Delcroix, 2000). Είναι λάθος, όταν διαβάζουμε λογοτεχνία, να φεύγει το βλέμμα στο παράθυρο για να κάνουμε τους δικούς μας συνειρμούς; Ποτέ δεν είμαστε απόλυτα απορροφημένοι στο κείμενο που διαβάζουμε. Γιατί να μην αξιοποιήσουμε αυτή την παραδοχή για τη δημιουργική διδασκαλία της ποίησης; Στρατηγική της διδακτικής προσέγγισης είναι η απομάκρυνση από την ηθική παράδοση της Νέας Κριτικής, ερμηνευτικής προσέγγισης που κυριαρχεί ακόμη στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο ελληνικό σχολείο και αναζητά ένα αντικειμενικό νόημα σε κάθε λογοτεχνικό κείμενο. Ο σχεδιασμός διέπεται της από τις προσεγγίσεις των θεωριών της «αισθητικής πρόσληψης και ανταπόκρισης», σύμφωνα με τις οποίες ένα κείμενο δεν υπάρχει «παρά μόνο μέσα στην και από την ανάγνωση» (Delcroix, 2000). Με θεωρητική βάση τη «συναλλακτική θεωρία» της Luise Rosenblatt (Anderson, 1991) προτείνονται δραστηριότητες «αισθητικής» ανταπόκρισης (aesthetic), δηλαδή δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την ενσωμάτωση της εμπειρίας, γνωστικής, αισθησιακής, κιναισθητικής, του αναγνώστη του κειμένου για τη δημιουργία της λογοτεχνικής εμπειρίας, έναντι δραστηριοτήτων «μη αισθητικής» πρόσληψης» (efferent) της Νέας Κριτικής, που περιορίζονται στην ανακάλυψη αυτού που «ήθελε να πει» ο δημιουργός.

Οι δραστηριότητες που προτείνονται στοχεύουν στη γεφύρωση της αντίφασης που διακρίνεται στη διατύπωση των στόχων στο βιβλίο εκπαιδευτικού και στο βιβλίο του μαθητή. Το βιβλίο του εκπαιδευτικού προτείνει ανάγνωση αισθητικής πρόσληψης, «να έρθουν οι μαθητές σε δημιουργική επικοινωνία με το ποίημα» και να «κατανοήσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της μορφής» της παραδοσιακής ποίησης. Αντίθετα, με τις δραστηριότητες του βιβλίου του μαθητή, όπου οι στόχοι προσδιορίζονται με τα ρήματα «βρείτε», «περιγράψτε», «εντοπίστε», προτείνεται ανάγνωση «μη αισθητικής προσέγγισης» (efferent).

Οι ερωτήσεις «μη αισθητικής» πρόσληψης» του διδακτικού εγχειριδίου υποκαταστάθηκαν με δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, που ενθαρρύνουν τους μαθητές να κάνουν τους δικούς τους συνειρμούς και να νοηματοδοτήσουν τις εικόνες του ποιήματος εντάσσοντάς τις μέσα στην ίδια τους την προσωπική εμπειρία.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Ο σκοπός του προτεινόμενου σχεδιασμού είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων δημιουργικής ανάγνωσης της ποίησης. Οι μαθητές έρχονται σε δημιουργική επικοινωνία με αντιπροσωπευτικό δείγμα της παραδοσιακής ποίησης, απολαμβάνουν αισθητικά τις θαλασσινές εικόνες και τις εντάσσουν δημιουργικά στα προσωπικά τους βιώματα.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Οι στόχοι του σχεδιασμού επεκτείνουν τους ειδικούς γνωστικούς σκοπούς της ενότητας για την κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση και την κατανόηση των μορφικών χαρακτηριστικών της παραδοσιακής ποίησης.

Στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης αναμένεται οι μαθητές σε

1. Επίπεδο γνώσεων να

- Διακρίνουν το πρότυπο πολιτισμού που εκφράζεται στο ποίημα
- Αναγνωρίζουν το σύνολο των κανόνων της παραδοσιακής ποίησης

2.Επίπεδο δεξιοτήτων να

- Επαληθεύουν σε ομότροπα και ομόθεμα ποιήματα το πρότυπο πολιτισμού που εκφράζει το ποίημα
- Εφαρμόζουν δημιουργικά εκφραστικές τεχνικές της παραδοσιακής ποίησης–δημιουργούν λογοτεχνικές μεταφορές
- Γράφουν δικά τους ποιήματα εφαρμόζοντας κανόνες δημιουργικής γραφής
- Έχουν εμπλουτίσει την ηχοπλαστική τους φαντασία
- Αναγνωρίζουν τη σχέση των ηθικών αξιών του ποιήματος με τις αισθητικές αξίες

3. Επίπεδο στάσεων να

- Εκτιμούν την αξία της αρμονίας της φύσης και της ποίησης για την ψυχική ισορροπία

4. Επίπεδο οριζόντιων δεξιοτήτων (Bloom-Unesco) να

- Έχουν καλλιεργήσει συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη, δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργατικότητας, ψυχοκινητικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση, ψηφιακές δεξιότητες

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Η ερμηνευτική προσέγγιση

Η «διαφοροποίηση» της διδακτικής παρέμβασης θεμελιώνεται στην ερμηνευτική προσέγγιση του ποιήματος με βάση τις αρχές της «ερμηνευτικής» του H.G. Gadamer που προτείνεται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ως η καταλληλότερη για την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων. Σύμφωνα με την προσέγγιση του H.G. Gadamer, η νοηματοδότηση κάθε κειμένου είναι μια πνευματική περιπέτεια που προκύπτει από τη «συγχώνευση οριζόντων» αναγνώστη και κειμένου.

Μεθοδολογικά εργαλεία του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων του ποιήματος αποτελούν τρεις από τις εκδοχές της «αναγνωστικής θεωρίας» (Delcroix, 2000), που θέτουν τον αναγνώστη στο επίκεντρο της αναγνωστικής διαδικασίας και αντιλαμβάνονται τη νοηματοδότηση ως επικοινωνιακή διαδικασία που επιτυγχάνεται μέσα από τη συγχώνευση των οριζόντων κειμένου και αναγνώστη:

- Η Αισθητική Πρόσληψης (Rezeptionsästhetik) του H.R. Jauss, ένας τρόπος ερμηνευτικής προσέγγισης που «μετατοπίζει ριζικά την προσοχή από το ζεύγος συγγραφέας-κείμενο προς τη σχέση κείμενο αναγνώστης», εστιάζοντας ωστόσο στη σημασία της ιστορικής, πολιτιστικά καθορισμένης διάστασης της πρόσληψης (Delcroix, 2000). Η αντίληψη του H.R. Jauss για τη λογοτεχνική ανάγνωση στηρίζεται σε αυτό που ονομάζει «ορίζοντα προσδοκίας» του αναγνώστη, στην «αισθητική απόκλιση» που παράγεται από την αναγνωστική πράξη και στην «αλλαγή του ορίζοντα» που επιφέρει.

- Η Αισθητική Ανταπόκρισης του W. Iser, που υπογραμμίζει το ρόλο των «διακειμενικών παρουσιών» και του «κοινωνικοπολιτισμικού συγκείμενου», αλλά αναβαθμίζει το ρόλο του υποκειμένου προσλήπτη. Ο Iser αντιλαμβάνεται το λογοτεχνικό κείμενο ως ένα «συνδυαστικό σύστημα» μέσα στο οποίο έχει προβλεφθεί μια θέση για τον αναγνώστη. Το «Λευκό Σημείο» του W. Iser, μια «έλλειψη» μέσα στο κείμενο, ένας «μη διατυπωμένος ορίζοντας», θεωρείται αφετηριακό σημείο ατομικών αναγνώσεων, ενεργοποιεί τον αναγνώστη και τον τοποθετεί στο επίκεντρο της αναγνωστικής διαδικασίας (Delcroix, 2000).

- Η «Ρητορική» του R. Jakobson, που αναδεικνύει τη σημασία της διαδοχής των ήχων και των λογοτεχνικών τεχνικών και συμβάσεων για την παραγωγή νοήματος.

Το παιδαγωγικό πλαίσιο

Το θεωρητικό υπόβαθρο της διδακτικής παρέμβασης αποτέλεσαν οι αρχές της εποικοδόμησης της μάθησης (constructivism), της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky, που υπογραμμίζουν το ρόλο του κοινωνικού-πολιτισμικού παράγοντα για τη μάθηση και την ερμηνεύουν ως διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όπως προσδιορίζονται από την Tomlinson (Tomlinson, 2015), (Least, 2014).

Σε επίπεδο σχεδιασμού η «διαφοροποίηση» τεκμηριώνεται, από την καταρχήν ερμηνευτική προσέγγιση του ποιήματος με βάση τις «αναγνωστικές θεωρίες» που διασφαλίζουν την εγκυρότητα της προσωπικής νοηματοδότησης. Προτείνονται δραστηριότητες που δεν προϋποθέτουν υψηλό βαθμό βασικών και προαπαιτούμενων γνώσεων, ιεραρχούνται ωστόσο ως προς το βαθμό δυσκολίας, εξελικτικά καλλιεργούν κλίμα υψηλών προσδοκιών για τη δημιουργικότητα και προσδιορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η αισθητική ανταπόκριση των μαθητών. Σε επίπεδο υλοποίησης, η διαφοροποίηση τεκμηριώνεται από τη χρήση ευρείας ποικιλίας αναπαραστάσεων και μαθησιακών πόρων, που καλύπτουν το

διαφοροποιημένο μαθησιακό στυλ και τη μαθησιακή ετοιμότητα, από το σχεδιασμό δραστηριοτήτων που απαιτούν αποκλίνουσα και συγκλίνουσα σκέψη, από τη διαμόρφωση ασφαλούς φιλικού περιβάλλοντος που ευνοεί και την αλληλεπίδραση και την αυτενέργεια.

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Οι τεχνικές: Οι δραστηριότητες που προτείνει ο σχεδιασμός δεν αποτελούν αυτοσκοπό, απορρέουν από τη μεθοδολογία ερμηνευτικής προσέγγισης και εναρμονίζονται με διδακτικούς στόχους, τις ανάγκες, τις δεξιότητες, την ευαισθησία, τις κλίσεις, τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών προς τους οποίους απευθύνεται. Προτείνονται δραστηριότητες αφομοιωτικές (ανάγνωση, θέαση, ακρόαση), παραγωγικές (συγγραφή, ζωγραφική) και επικοινωνιακές (συζήτηση, παρουσίαση). Οι δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής σχεδιάζονται με πρότυπο το μηχανισμό Συνεκτικής του Gordon (Dykstra,1996) και τα μοντέλα του «συρραφέντος ποιήματος» (Found Poem), της «εκτεταμένης μεταφοράς» (Extended Metaphor), του «βαθμιαίου μετασχηματισμού» (Transformation Poem), που προτείνει ο J.Tsujimato (Tsujimato, 1988). Ενσωματώνεται ποικιλία διδακτικών τεχνικών που απευθύνονται στην ολομέλεια, σε ομάδες, ή ατομικά σε μαθητές: ερωτήσεις απαντήσεις, εμπλουτισμένη εισήγηση, καταιγισμός ιδεών, παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση. Για τις ομαδικές δραστηριότητες συγκροτούνται ομάδες 4-6 μελών με τρόπο, ώστε τα μέλη της ομάδας να αλληλοσυμπληρώνονται σε συναισθηματικό και διανοητικό επίπεδο και σε επίπεδο δεξιοτήτων.

Η αξιολόγηση: Η αξιολόγηση των μαθητών, λειτουργικά ενσωματωμένη στη διδακτική διαδικασία, εναρμονίζεται με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (ανοικτό σύστημα αξιολόγησης).Εφαρμόστηκε διαμορφωτική αξιολόγηση, ή αξιολόγηση για τη μάθηση. Σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός δέχεται ανατροφοδότησηση από τους μαθητές με στόχο την προσαρμογή των διδακτικών πρακτικών στις ανάγκες των μαθητών, τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι μαθητές δέχονται ανατροφοδότηση με στόχο τον εμπλουτισμό της παραγωγής προφορικού και γραπτού, τη βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και τον επαναπροσδιορισμό των στάσεων τους σε όλη τη διάρκεια της υλοποίησης του διδακτικού σχεδιασμού. Μέτρο της αξιολόγησης των δραστηριοτήτων δεν αποτελεί η καλλιτεχνική τους αξία, αλλά ο ενθουσιασμός, η προθυμία για αυτοέκφραση και η καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Καλοκύρη, 2014).

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

<u>1η Διδακτική ώρα: «Ο ήχος των λέξεων»</u> Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων της 1ης διδακτικής ώρας θεμελιώνεται στην παραδοχή ότι ανάγνωση και απαγγελία αποτελούν την πιο λακωνική, πιο άμεση ερμηνευτική προσέγγιση ποιήματος. Οι δραστηριότητες αναδεικνύουν τη σημασία που έχει για τη νοηματοδότηση η προσωδία του ποιήματος και η πλαισίωση των εικόνων με τα βιώματα των μαθητών. Οι δραστηριότητες απευθύνονται στους «ιδανικούς» αναγνώστες του Ernst Jünger ο οποίος θεωρεί ότι «το έντιμο αναγνωστικό κοινό αποδεικνύεται ανίκανο να κατανοήσει την ποίηση, όχι μόνο γιατί αγνοεί …, αλλά επίσης γιατί δεν κατέχει τα εργαλεία της γλώσσας, τη γραμματική, τη μετρική, την ετυμολογία, τη μαγεία των ήχων» (Delcroix, 2000). Προηγείται η υποδοχή των μαθητών και η αναγραφή στον πίνακα του τίτλου και των αξόνων της διδακτικής προσέγγισης. Ακολουθεί, στην ολομέλεια, καταιγισμός ιδεών, ελεύθερη πλοήγηση στη χώρα της εμπειρίας και της φαντασίας, με θέμα «θαλασσινές εικόνες» και στόχο τη συγκινησιακή προετοιμασία των μαθητών για την πρόσληψη των εικόνων του ποιήματος. Η διδακτική ώρα συνεχίζεται με ανάγνωση του ποιήματος από τον εκπαιδευτικό και έμμετρες, δυναμικά εξελισσόμενες, μεγαλόφωνες αναγνώσεις από τους μαθητές, ατομικές και εταιρικές(Padgett, 1997). Η βίωση της ηχητικής των ποιητικών εικόνων, η εναλλαγή των ήχων των λέξεων ταυτόχρονα με την οπτική τους εικόνα, προηγείται της εξερεύνησης των συνταγματικών τους σχέσεων (μεταφορική λειτουργία). Με εναλλασσόμενους ρόλους αναγνώστη ακροατή, οι μαθητές εργάζονται σε ζευγάρια, αρθρώνουν τις συλλαβές των στίχων και «υλοποιούν την ηχοπλαστική φαντασία» του ποιήματος (Ηλιοπούλου, 2014). Με φύλλα εργασίας οι μαθητές παίρνουν οδηγίες να χωρίσουν σε ζευγαράκια συλλαβών τους στίχους μιας στροφής και να πειραματιστούν με εναλλαγές τονισμένων και άτονων συλλαβών. Τέλος, καλούνται να επιλέξουν την έμμετρη ανάγνωση που τους φαίνεται πιο εύηχη αξιοποιώντας πρότερα σχήματα τονικής διάκρισης που κατακτώνται σε πρώιμα αναπτυξιακά στάδια. Η επιλογή των μεγαλόφωνων αναγνώσεων τεκμηριώνεται από τις γλωσσολογικές θεωρήσεις για τη φύση του γλωσσικού σημείου του Ferdinand de Saussure σύμφωνα με τον οποίο η ακουστική εικόνα της ομιλούμενης λέξης, το ψυχικό της αποτύπωμα, είναι πρωταρχική για την παραγωγή νοήματος (Lyons, 2001). Εξάλλου, η σημασία των συμμετοχικών αναγνώσεων καταδεικνύεται από έρευνες για τις φυσιολογικές και ψυχολογικές επιπτώσεις της απαγγελίας στον αμοιβαίο συναισθηματικό συντονισμό (Μαλαφάντης, 2012). Η διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με την ενεργοποίηση του ατομικού «ορίζοντα προσδοκίας» των μαθητών. Δε ζητούμε από τους μαθητές να εντοπίσουν εικόνες και εκφραστικά σχήματα, αλλά να αφιερώσουν χρόνο, για να ανακαλέσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες. Σε αυτή τη φάση δεν κάνουμε ακόμη αναφορά στη μεταφορά, αλλά μέσα από τον εντοπισμό των διαφορών της αισθητικής εμπειρίας των μαθητών με αυτήν του ποιητικού εγώ αναμένεται μια πρώτη προσέγγιση της μεταφορικής λειτουργίας της γλώσσας του ποιήματος.

<u>2η διδακτική ώρα: Ο Γ. Δροσίνης «ραπάρει»;</u>. Προηγείται ανάγνωση του ποιήματος από τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια, οι μαθητές συγκροτούν ομάδες 4-6 μελών, ετερογενείς ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα και τις δεξιότητες, ανταλλάσσουν εντυπώσεις για τις θαλασσινές εικόνες και συνθέτουν την εμπειρία τους. Αποδίδουν τίτλους στις στροφές και επιλέγουν για την ομάδα τους όνομα εμπνευσμένο από τη στροφή που θα απαγγείλουν, π.χ ψαράκια….

Ακολουθεί Ραπ απαγγελία του ποιήματος, ένας συνδυασμός έμμετρης (γλώσσα) και ρυθμικής ανάγνωσης (μουσική). Κατά την παρουσίαση, οι μαθητές ενθαρρύνονται με κέντρο το γλωσσικό κώδικα και τα παραγλωσσικά στοιχεία (τονισμό, ρυθμό, παύσεις) να ταυτιστούν με οντότητες των «θαλασσινών τραγουδιών», να μιμηθούν κινήσεις, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να απευθύνουν την απαγγελία τους ως έκκληση επικοινωνίας προς τους συμμαθητές τους (Schweigert, 2015). Οι μαθητές μεταφέρουν ένα προσωπικό συντελεσμένο λόγο τη στιγμή που τον βιώνουν και ο εκπαιδευτικός καταγράφει την απαγγελία με λογισμικό καταγραφής ήχου.

Ακολουθεί εμπλουτισμένη εισήγηση για το μέτρο με στόχο τη διεύρυνση του «ορίζοντα προσδοκίας» των μαθητών για τα χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού γένους στο οποίο ανήκει το ποίημα. Από την ταινία του Μάικλ Ράντφορντ, «Ο ταχυδρόμος του Νερούντα», προβάλλεται η σκηνή στην ακρογιαλιά, όπου ο Πάμπλο Νερούντα απαγγέλει στο Μάριο, τον ταχυδρόμο, την «Ωδή στη θάλασσα».

Γύρω από το νησί είν' η Θάλασσα- πόση Θάλασσα!
ξεχειλίζει κάθε τόσο
λέει
ναι, λέει όχι, πάλι όχι, όχι
que si que no que no, no
σε μπλε, αφρό, σε κύμα
λέει όχι, πάλι όχι
αδύνατο να μείνει ήρεμη
«με λένε Θάλασσα», λέει και ξαναλέει

Μετά την προβολή ο εκπαιδευτικός διαβάζει απόσπασμα της Ωδής, και καλεί τους μαθητές να εστιάσουν στην αισθητική εμπειρία που προκάλεσε η ακρόαση του ποιήματος στο Μάριο. «…Τα λόγια πήγαιναν μπρος και πίσω όπως η θάλασσα», λέει ο Μάριο. Οι μαθητές περιγράφουν τη δική τους αισθητική εμπειρία από την έμμετρη ανάγνωση των «θαλασσινών τραγουδιών» και τη συγκρίνουν με αυτή του Μάριο. Ακολουθεί σύντομη εισήγηση για το ρόλο του μέτρου στο κράτημα του ρυθμού. Ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα το συμβολισμό του ιαμβικού μέτρου, κάνει αναφορά στον ιαμβικό δεκαπεντασύλλαβο και τον συνδέει με τη μουσική Ραπ. Υπογραμμίζεται το «εύμετρο», η «κίνηση», το «μικροσκοπικό» και η παιχνιδιάρικη διάθεση του ιάμβου. (Παπανούτσος, 2003). Η διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με ακρόαση σύντομου αποσπάσματος ιάμβου που εντοπίζεται ελεύθερα στο διαδικτυακό τόπο youtube.com.

3η διδακτική ώρα: «ηχοχρώματα» Προηγείται Ραπ απαγγελία με στόχο την υπενθύμιση του ποιήματος και τη διαμόρφωση της συγκινησιακής ατμόσφαιρας. Η 3η διδακτική ώρα είναι αφιερωμένη σε προσωδιακά χαρακτηριστικά, παρηχήσεις-συνηχήσεις, που αποδίδουν «ακουστικά την απόχρωση του νοήματος» (Παπανούτσος, 2003) και διαμορφώνουν το ρυθμό του. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες με φύλλα εργασίας. Οι δραστηριότητες των φύλλων είναι σχεδιασμένες με βάση προσεγγίσεις δημιουργικής ανάγνωσης και περιλαμβάνουν ασκήσεις αντιμεταθέσεων, αναδιευθετήσεων, τροποποιήσεων, παραλήψεων, εστίασης (line looping)(Padgett, 1997). Οι δραστηριότητες, όλες ενταγμένες σε επικοινωνιακό πλαίσιο, έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα, καλλιεργούν την ακουστική φαντασία και αναδεικνύουν την κομψότητα του ποιήματος ως αισθητικό γνώρισμα της «κατηγορίας του χαριτωμένου» (Παπανούτσος, 2003). Η ώρα ολοκληρώνεται με ανάθεση εργασιών για το σπίτι. Οι ομάδες επιλέγουν ανάμεσα στις δραστηριότητες συμπλήρωσης κενού, (στροφές των θαλασσινών τραγουδιών που δεν περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο), κατέβασμα και εξερεύνηση των δυνατοτήτων της Windows Movie Maker, που θα αξιοποιηθεί για την πολυτροπική απόδοση του ποιήματος.

4η διδακτική ώρα: «Γλάρε που βρήκες αυτό το λευκό»; Προηγείται η κοινοποίηση των εργασιών της 3ης ώρας και ακολουθεί η προσέγγιση της μεταφορικής γλώσσας του ποιήματος. Σκοπός των δραστηριοτήτων είναι η εξοικείωση των μαθητών με την αξιοποίηση της άμεσης αισθητηριακής εμπειρίας για τη δημιουργία λογοτεχνικών μεταφορών. Οι μαθητές καλούνται να ταυτοποιήσουν, να ερμηνεύσουν και να τροποποιήσουν εικόνες του ποιήματος. Αφετηρία της δραστηριότητας είναι η Συνεκτική του Gordon (Dykstra,1996) Η δραστηριότητα υλοποιείται στην ολομέλεια με καταιγισμό ιδεών. Ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην εικόνα των γλάρων και γράφει στον πίνακα τον τίτλο της δραστηριότητας: «Γλάρε που βρήκες αυτό το λευκό»; Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τα επίθετα των γλάρων και να ερμηνεύουν την επιλογή του χιονιού από τον ποιητή. Με ένα σκαρίφημα στον πίνακα οπτικοποιείται η μεταφορά του χιονιού από το βουνά στη θάλασσα με στόχο μια πρώτη εννοιολογική προσέγγιση της μεταφορικής γλώσσας.

Στη συνέχεια με την τεχνική των άμεσων αναλογιών της Συνεκτικής του Gordon οι μαθητές δημιουργούν τις δικές τους μεταφορές. Ο εκπαιδευτικός λέει στα παιδιά: «Παιδιά ελάτε ν' αφήσουμε τη φαντασία μας ελεύθερη, ελάτε να αναζητήσουμε σε στεριά και σε θάλασσα, μέσα και έξω από τον κόσμο του ποιήματος υλικά, χρώματα και γεύσεις, να τα φορτώσουμε σε δικά μας οχήματα, να τα μεταφέρουμε, για να πλάσουμε, τους «γλάρους μας». Εναλλακτικά μπορεί να αξιοποιηθεί μια συμβατική «νεκρή» μεταφορά. Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να «κατεβάσουν» ιδέες, υπογραμμίζοντας τη μεταφορά με ανάλογη κίνηση. Όταν διαπιστωθεί ότι οι ιδέες στερεύουν, η προσοχή των μαθητών κατευθύνεται σε ένα γλυκό, σε ένα λουλούδι κ.ο.κ. Όλες τις ιδέες, ακόμη και οι αποκλίνουσες, γίνονται αποδεκτές και γράφονται σε λίστα σε μια άκρη στον πίνακα. Μετά οι μαθητές ενθαρρύνονται να συνδυάσουν τα υλικά με τις μετοχές πλασμένοι, ντυμένοι, φτιαγμένοι, για να δημιουργήσουν τα δικά τους σύνθετα επίθετα. Όλοι οι μαθητές γράφουν στον πίνακα ένα σύνθετο επίθετο με τη μορφή καλλιγραφήματος. Έτσι ο πίνακας μετατρέπεται σε ουρανό γεμάτο με γλάρους. Κατά την εφαρμογή προκύπτει μεγάλος αριθμός σύνθετων επιθέτων «νεφοπλασμένοι», «νεφοντυμένοι», «νεφοφτιαγμενοι», «αφροντυμένοι», «χαρτοφτιαγμένοι», «σιδεροπλασμένοι», «κρινοπλασμένοι», «ανθοπλασμένοι», «ζαχαροπλασμένοι», «αλατοπλασμένοι»… Τέλος, οι μαθητές δημιουργούν συμβολικές αναλογίες, επιλέγουν τη διάθεση ή την ιδιοσυγκρασία των γλάρων και αξιοποιούν τα σύνθετα επίθετα που δημιούργησαν, για να τους «χρωματίσουν» συναισθηματικά. Η δραστηριότητα υποστηρίζεται με υποβοηθητικές ερωτήσεις. «Ποιο επίθετο θα ταίριαζε άραγε σε έναν αθώο και ποιο σε έναν πονηρό, σε έναν θλιμμένο ή χαρούμενο γλάρο»;

Η διδακτική ώρα συνεχίζεται με εμπλουτισμένη εισήγηση για τη μεταφορά. Προβάλονται επιλεγμένα αποσπάσματα από την ταινία ο Ταχυδρόμος του Νερούντα, σκηνές όπου ο Μάριο κάνει τις δικές του παρομοιώσεις.

-«Δεν μπορώ να το εξηγήσω ένιωσα σαν βάρκα που
κουνιέται γύρω απ' αυτές τις λέξεις.
- Όχι, τι;
- Όχι!
- Αλλά δε μετράει, γιατί δεν το ήθελα.
- Εννοείς τότε, ότι για… παράδειγμα, ότι όλος ο κόσμος…
με τη θάλασσα και τον ουρανό, με τη βροχή, τα σύννεφα…
όλος ο κόσμος είναι μια μεταφορά για κάτι άλλο;»
- Σαν βάρκα που κουνιέται γύρω από τις λέξεις μου;
Ξέρεις τι έκανες Μάριο;
-Επινόησες μια μεταφορά…
-Ναι πράγματι, αλήθεια!
-Δε χρειάζεται. Οι εικόνες προκύπτουν αυθόρμητα.

Παρομοίωση, προσωποποίηση, μεταφορά εντάσσονται από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο των συνταγματικών σχέσεων της μεταφορικής γλώσσας και υπογραμμίζονται τα κοινά σημεία και οι διαφορές τους.

Η διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με ανάθεση εργασιών για το σπίτι. Τα μέλη των ομάδων έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα στις ακόλουθες δραστηριότητες: μετατροπή στίχων ή λέξεων σε καλλιγραφήματα με το χέρι ή με το λογισμικό

tagxedo, ζωγραφική αναπαράσταση των εικόνων με οδηγό τη μεταφορική γλώσσα του ποιήματος και μετατροπή των ζωγραφιών σε ψηφιακό αρχείο.

5η διδακτική ώρα: «αν φυσούσε ο Μπάτης»… Η 5η διδακτική ώρα είναι αφιερωμένη στη δημιουργία εκτεταμένης μεταφοράς- αλληγορίας. Σκοπός της δραστηριότητας είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων μεταφορικής γλώσσας, η πλαισίωση της εμπειρίας της σχολικής ζωής, η αναδιοργάνωση και ανανοηματοδότησή της με εικόνες του ποιήματος. Οι μαθητές βιώνουν οραματικά την αξία της ενότητάς τους με τη φύση και αντιλαμβάνονται το ρόλο της ποίησης για τον εμπλουτισμό του βιώματος. Η δραστηριότητα υλοποιείται στην ολομέλεια με αξιοποίηση του 2ου μηχανισμού «ανοικείωσης» της Συνεκτικής του Gordon, της μετατροπής του οικείου σε ξένο (Dykstra, 1996).

Οι μαθητές δημιουργούν τις δικές τους «άμεσες», «φανταστικές», «προσωπικές», «συμβολικές» αναλογίες που προτείνει ο μηχανισμός της Συνεκτικής. Δίνεται η οδηγία στους μαθητές να χρησιμοποιούν α΄ πληθυντικό πρόσωπο. Ο εκπαιδευτικός γράφει όλες τις ιδέες στον πίνακα και οι μαθητές κρατούν σημειώσεις.

Εκκίνηση της δραστηριότητας αποτελεί η περιγραφή μιας καταπιεστική δύσκολης μέρας στο σχολείο. Οι μαθητές καλούνται να ταυτιστούν με φυσικές οντότητες των «θαλασσινών τραγουδιών», να φανταστούν π.χ τους γλάρους μέσα στην τάξη και να καθρεφτίσουν σ' αυτούς το δικό τους βίωμα, να εμψυχώσουν δηλαδή τους γλάρους. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να οπτικοποιήσουν τα συναισθήματα χωρίς να τα κατονομάζουν. Οι μαθητές υποδηλώνουν τα συναισθήματα περιγράφοντας λειτουργίες, κινήσεις, συμπεριφορές. «Πώς πετούν οι γλάροι μέσα σε μια τάξη με κλειστά παράθυρα, πώς ανασαίνουν τα ψαράκια»;

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές αν θα ήθελαν με ένα μαγικό τρόπο να βγουν από την τάξη και να πετάξουν στη χώρα των θαλασσινών τραγουδιών. Με δεδομένη τη θετική απάντηση, ο εκπαιδευτικός κάνει την πρώτη φανταστική αναλογία. «Ας μπούμε στον κόσμο των θαλασσινών τραγουδιών, ας φυσήξει ο Μπάτης… ας πέσουν οι τοίχοι… ας γίνει το σχολείο μας θάλασσα…».

Όταν πέσουν οι τοίχοι, ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές, να κάνουν τις δικές τους αναλογίες. «Τι θα γινόταν αν φυσούσε ο Μπάτης»; «Σε τι θα μεταμορφωνόταν η τάξη, τα θρανία, εμείς»; «Τι θα συνέβαινε με τις λέξεις του βιβλίου μας»;

Ακολουθούν οι προσωπικές αναλογίες. Οι μαθητές καλούνται να χρωματίσουν συναισθηματικά τους ρόλους με τους οποίους ταυτίστηκαν στην προηγούμενη φάση. Αν μεταμορφωνόμαστε π.χ σε γλάρους, κρατώντας όμως την ιδιότητα του μαθητή, σε τι θα μοιάζαμε και τι θα διαφέραμε από τους συνηθισμένους γλάρους, που θα καθόμασταν, τι θα ψαρεύαμε, τι θα σφυρίζαμε(π.χ ρίμες, ποδαράκια…);

Τέλος ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να επιστρέψουν στον πραγματικό κόσμο παίρνοντας ένα ενθύμιο μαζί τους εικόνα, αξία, ή συναίσθημα. Στην εμψυχωτική συζήτηση που ακολουθεί οι μαθητές καταθέτουν τα ενθύμιά τους και δηλώνουν τις προσδοκίες με τις οποίες επιστρέφουν. Η δραστηριότητα μπορεί να επεκταθεί με μια απόπειρα να κάνουμε τη συμβολική μας αναλογία: «Τι θα μπορούσε να γίνει για να μπαίνει πιο συχνά από το παράθυρο της τάξης μας ο Μπάτης»;

Η διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με σύντομη εισήγηση για την αλληγορία και οδηγίες δημιουργικής γραφής (Παράρτημα). Οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν με μορφή πεζού αφηγηματικού λόγου τις ιδέες που παρήγαγαν στην ολομέλεια και στη συνέχεια, να τις μετατρέψουν σε ποίημα αξιοποιώντας το μοντέλο του «συρραφέντος ποιήματος» (Found Poem) (Tsujimato, 1988). Προτείνεται ανάγνωση του αλληγορικού ποιήματος του Γ. Δροσίνη η «Ψαρόβαρκα» και αποσπάσματος από το διάλογο μεταξύ Π. Νερούντα και Μάριο.

Πως γίνεται κανείς ποιητής;

- Δοκίμασε να περπατήσεις αργά κατά το μήκος της ακτής
ως την παραλία και κοίτα γύρω σου
-Και θα μου έρθουν αυτές οι μεταφορές;
-Σίγουρα.
-Α θα το ήθελα αυτό πρέπει να 'ναι ωραία!
Θα μπορούσα να πω ό,τι θέλω!
-Μα ακόμη κι αν δεν είσαι ποιητής μπορείς να πεις ό, τι θέλεις.
-Ναι αλλά όχι τόσο καλά...
-Είναι καλύτερα να πεις κάτι για το οποίο είσαι πεπεισμένος με άσχημη έκφραση
Παρά να είσαι ποιητής και να λες όμορφα ό,τι θέλουν οι άλλοι

Ως υπόδειγμα δημιουργικής γραφής, διαβάζουμε το ποίημα που συνέθεσε ο Μάριο με τις οδηγίες του Π. Νερούντα.

Νούμερο ένα
Κύματα στην Calla di sotto
Μικρά
Νούμερο δύο
Κύματα μεγάλα
Νούμερο τρία
Άνεμος στους γκρεμούς
Νούμερο τέσσερα άνεμος μέσα από θάμνους
Νούμερο πέντε τα θλιμμένα δίχτυα του πατέρα μου
Νούμερο έξι
Η καμπάνα της εκκλησίας μας της θλιμμένης παρθένου και οπαπάς
Είναι όμορφα
Δεν είχα προσέξει ότι είναι τόσο όμορφα
Νούμερο εφτά
Ουρανός με αστέρια πάνω από το νησί
Νούμερο οχτώ
Η καρδιά του Παμπλίτο

Υποστηρικτικά προτείνουμε στίχο έναρξης για το ποίημα π.χ Γλάροι εγκλωβισμένοι (Dykstra, 1996).

6η διδακτική ώρα: «Μα ποιοι είναι οι επιβάτες του πλοίου»; Η 6η διδακτική ώρα έχει αφετηρία της τη θεωρία του W. Iser (Delcroix, 2000) για το «λευκό σημείο» ή «κενή θέση» που πάντοτε υπάρχει στα λογοτεχνικά έργα και ο αναγνώστης καλείται να το συμπληρώσει αξιοποιώντας τον «ορίζοντα προσδοκίας» του. Με τη δραστηριότητα αυτή, που υλοποιείται στην ολομέλεια, οι μαθητές καλούνται να αναδείξουν την κρυμμένη δραματική λειτουργία του ποιήματος. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει τη δεύτερη στροφή, σταματά στους στίχους «και μας γυρνά την πλάτη», «και πίσω μας αφήνει». Απευθύνεται στους μαθητές και τους ζητάει να αφήσουν τη φαντασία τους ελεύθερη: «Ποιοι είναι οι αόρατοι επιβάτες του πλοίου»; «Ποιο είναι το φύλο, η ηλικία, η σχέση τους»; «Για ποιο λόγο ταξιδεύουν»; «Τι θα ακούγαμε να λένε αν μπαίναμε στη σκηνή ως…»; Αν πάρουμε δημιουργικές απαντήσεις, μπορούμε να επεκτείνουμε τη δραστηριότητα με «μεταγνωστικές ερωτήσεις» (Anderson,1991). Ενδεχομένως κάποιοι μαθητές να βρουν ελκυστική τη μεταγνωστική τοποθέτηση απέναντι στη δική τους αισθητική ανταπόκριση. Συγκεκριμένα, μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές μας να εξηγήσουν τις επιλογές τους με βάση προηγούμενα βιώματά τους (συμβάντα, βιβλία, ταινίες) διατυπώνοντας ερωτήματα του τύπου: «γιατί νομίζεις πως έκανες αυτή την επιλογή», «έχεις δει άλλοτε παρόμοια εικόνα»; Επειδή όμως οι μαθητές τείνουν να απαντούν μονοσήμαντα και αυτοματικά, «εμείς», «ο ποιητής», προβάλλουμε την ταινία του μουσείου Δροσίνη, «Αμαρυλλίς», για τη ζωή και το έργο του ποιητή. Όταν μετά την προβολή επαναλάβουμε τα ερωτήματα συμπλήρωσης του «λευκού σημείου», θα διαπιστώσουμε ότι ο φυσικά και κοινωνικά περιορισμένος κόσμος των μαθητών έχει διευρυνθεί, για να συμπεριλάβει τις ζωές ανθρώπων που έχουν ζήσει σε άλλη εποχή, σε άλλους χώρους, στο έργο του ποιητή. Οι μαθητές ανασυγκροτούν τον «ορίζοντα προσδοκίας» εκείνου του πρώτου κοινού προς το οποίο απευθυνόταν το ποίημα. Η συζήτηση προσφέρει στον εκπαιδευτικό την ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής που θα υλοποιηθούν τις επόμενες διδακτικές ώρες.

7η διδακτική ώρα: «οι επιβάτες» Η 7η διδακτική ώρα είναι αφιερωμένη σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής για τη συμπλήρωση του «λευκού σημείου» της 2ης στροφής του ποιήματος. Με φύλλα εργασίας προτείνονται τέσσερις ομαδικές δραστηριότητες. Στόχος των δραστηριοτήτων είναι οι μαθητές, μέσα από δικές τους δημιουργίες, να επαληθεύσουν το πολιτιστικό πρότυπο που προτείνουν τα θαλασσινά τραγούδια, να καλλιεργήσουν δεξιότητες δημιουργικής ανάγνωσης και δημιουργικής γραφής. Οι δραστηριότητες της ώρας αυτής διέπονται από την αρχή της «διακειμενικότητας» της J. Kristeva, (Delcroix, 2000) δηλ. ένα παιχνίδι μεταξύ τριών παραγόντων: του ποιητή, του αναγνώστη και παράλληλων ποιητικών κειμένων. Έτσι, οι μαθητές διατηρούν με το ποίημα του Δροσίνη «το διάλογο που ο τελευταίος είχε αρχίσει με τα έργα των συγχρόνων του». Όπως αναφέρει η J. Kristeva το κείμενο επανασυγκροτείται ως ένα «μωσαϊκό παραθεμάτων» και «η ποιητική γλώσσα διαβάζεται τουλάχιστον ως διπλή» (Delcroix, 2000). Κατά τη διάρκεια τη εργασίας των μαθητών σε ομάδες ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί την πρόοδο της εργασίας, εμψυχώνει τη συνεργασία, εμπνέει και ανατροφοδοτεί διακριτικά με υποβοηθητικές ερωτήσεις-επισημάνσεις.

8η διδακτική ώρα Κατά την 8η διδακτική ώρα τα μέλη των ομάδων μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα στις ακόλουθες δραστηριότητες:

- Ολοκλήρωση της συγγραφικής δραστηριότητας με αξιοποίηση των οδηγιών δημιουργικής γραφής-ετεροβελτίωση και αυτοβελτίωση της παραγωγής λόγου
- Ζωγραφική για εικαστική πλαισίωση των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής
- Επεξεργασία των ψηφιοποιημένων ζωγραφιών της 3ης διδακτικής ώρας και της ηχογραφημένης ραπ απαγγελίας με το λογισμικό Windows movie maker για τη δημιουργία της ταινίας

9η διδακτική ώρα Προβάλλεται η ταινία που δημιούργησαν οι μαθητές και κοινοποιούνται οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Οι μαθητές αναστοχάζονται και ο εκπαιδευτικός συνθέτει τις εντυπώσεις. Τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής ποίησης συνοψίζονται στον πίνακα.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Πίνακας, Η/Υ, λογισμικά αναπαραγωγής, καταγραφής και προβολής ήχου και εικόνας, Διαδίκτυο, φύλλα εργασίας.

Φύλλο εργασίας 1ης διδακτικής ώρας, κοινό για όλες τις ομάδες «Ο ήχος των λέξεων»

1. Παιδιά, στη φωτοτυπία της στροφής βλέπετε τις συλλαβές χρωματισμένες εναλλάξ με μαύρο και πράσινο χρώμα. Στραφείτε προς το ζευγάρι σας και μοιρασθείτε την έμμετρη ανάγνωση της στροφής. Χωρίστε ζευγαράκια συλλαβών που λέγονται ποδαράκια και διαβάστε από ένα τετράστιχο ψιθυριστά. Κατά την πρώτη ανάγνωση θα τονίζετε τη συλλαβή που είναι χρωματισμένη με μαύρο χρώμα. Όταν τελειώσει ο πρώτος κύκλος ανάγνωσης θα επαναλάβετε τονίζοντας την πράσινη συλλαβή. Φανταστείτε ότι είστε κύματα, ψαράκια, γλάροι, δελφίνια ή καραβάκια. Στη συνέχεια συζητήστε το ηχητικό αποτέλεσμα και επιλέξτε μαζί τον τρόπο τονισμού των συλλαβών που σας φάνηκε πιο εύηχος. Το ποίημα του Γ. Δροσίνη ακούγεται πιο όμορφα, όταν τονίζουμε τη συλλαβή με το __________ χρώμα. Γιατί επιλέξατε αυτή την ανάγνωση;
2. Διαβάστε χορωδιακά και με τον τονισμό που επιλέξατε.
3. Τώρα διαθέστε με το ζευγάρι σας λίγο χρόνο, για να μιλήσετε για το ποίημα. Φανταστείτε ότι το μυαλό σας είναι ένα κουτί γεμάτο με τοπία και ήχους που συγκεντρώσατε την ώρα της ανάγνωσης. Αδειάστε το κουτί κάνοντας ο ένας στον άλλον ερωτήσεις όπως:
    - Ποιες εικόνες και συνδυασμοί λέξεων σου άρεσαν ιδιαίτερα;
    - Τι σε έκανε να θυμηθείς και να αισθανθείς το ποίημα;

- Ποιες προσωπικές σου εικόνες «ξύπνησαν» από την ανάγνωση (χρώματα, αρώματα, γεύσεις ήχοι, επεισόδια);
- Έχεις δει ποτέ ψαράκια, γλάρους ή δελφίνια; Με τι έμοιαζαν;
- Ποιες λέξεις βρήκες ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες; Γιατί τις ξεχώρισες; (δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις το σημαντικό είναι η προσωπική σας αντίδραση)

Φύλλο εργασίας 3ης διδακτικής ώρας «Ψαράκια» (δραστηριότητες 1,2,3,4 κοινές για όλες τις ομάδες)

1. Διαβάστε έμμετρα ψιθυριστά τη στροφή
2. Αφουγκραστείτε ομόηχες συλλαβές και επαναλήψεις των φθόγγων και συλλαβών.Κυκλώστε με χρωματιστά μολύβια.
3. Αν ονομάσουμε με τη σειρά τους στίχους κάθε στροφής α β γ δ ε ζ η πως συνδέονται μεταξύ τους οι συλλαβές που ηχούν παρόμοια; Σχηματίζουν ζευγάρια, σταυρό, ή συμπλέκονται;
4. Ενώνοντας ζευγαράκια στίχων μετατρέψτε την οχτάστιχη στροφή σε τετράστιχη. Τι παρατηρείτε σε σχέση με τη ρίμα και τον αριθμό των συλλαβών των στίχων; Ποια στροφή σας φαίνεται πιο κομψή και χαριτωμένη; Ποια ταιριάζει περισσότερο στις εικόνες των θαλασσινών τραγουδιών;
5. Μιμηθείτε τη φωνή του Μπάτη ή τον ήχο των κυμάτων επιμηκύνοντας συλλαβές και φθόγγους επαναλαμβάνοντας με ιαμβικό μέτρο
6. Ψαράκια, προσοχή!
    - Ψαράκια αλλάξτε τον τρόπο με τον οποίο φυσά ο Μπάτης, χαρίστε του την παιχνιδιάρικη διάθεση του δελφινιού.
    - Ψιθυρίστε και πάλι τη ρίμα που «συνδέει» τον ήλιο με τη θάλασσα. Κρατείστε τη ρίμα, αλλά «δώστε» στον ήλιο την καμαρωτή στάση του δελφινιού.
    - Η σκιά των γλάρων βρίσκεται πάνω σας. Εντοπίστε τους στίχους με τους οποίους σας απειλούν οι γλάροι και αφαιρέστε τους. Κάντε πρόταση στα δελφίνια να ανταλλάξετε τα φτερά σας. Προσαρμόστε τα νεοαποκτημένα φτερά στα «μέτρα» σας και «φορέσετε» τα.
    - Line looping δείτε «μεγεθυντικό φακό» ένα στίχο του ποιήματος, προσθέστε τον στη στροφή σας.

Φύλλο εργασίας 3ης ώρας «Δελφίνια»

5. Μιμηθείτε τον ήχο των κυμάτων επιμηκύνοντας συλλαβές και φθόγγους επαναλαμβάνοντας με ιαμβικό μέτρο.
6. Τρελά δελφίνια,
    - Χαρίστε στον Μπάτη την παιχνιδιάρική διάθεσή σας και κλέψτε λίγη από τη δική του γλύκα
    - Κάντε μια φάρσα στον τον ήλιο κλέψτε τον καθρέφτη του, για να καμαρώσετε την ομορφιά σας
    - Τα ψαράκια χρειάζονται τα φτερά σας, προσφέρετέ τα. Προσαρμόστε τα δικά τους φτερά στα μέτρα σας έτσι ώστε να χωρέσουν στο δικό σας στίχο και «φορέστε» τα.

Φύλλο εργασίας 3ης ώρας «Γλάροι»

5. Μιμηθείτε το σφύριγμα των γλάρων επιμηκύνοντας συλλαβές και φθόγγους επαναλαμβάνοντας με ιαμβικό μέτρο
6. Γλάροι τα καραβάκια βιάζονται να προφτάσουν το «τρελό δελφίνι» και θέλουν τη βοήθειά σας. Ποιον στίχο θα τους δώσετε για να προλάβουν; Ζητείστε τους και σεις ένα στίχο για να συμπληρώσετε το κενό της στροφής σας, χωρίς να χαλάσετε τη ρίμα.

Φύλλο εργασίας 3ης ώρας «Καραβάκια»

5. Καραβάκια**:** Εντοπίστε μια συλλαβή που επαναλαμβάνεται στη στροφή σας τρεις φορές. Για να μιμηθείτε τη φωνή του Μπάτη, φτιάξτε μόνο με τη συλλαβή αυτή έναν οχτασύλλαβο στίχο και επαναλάβετε με ιαμβικό μέτρο
6. Φτιάξτε μια στροφή τεσσάρων στίχων με τους 8 στίχους της 2ης στροφής ενώνοντας ζευγαράκια στίχων. Τι παρατηρείτε σε σχέση με τη ρίμα και τον αριθμό των συλλαβών των στίχων; Ποια στροφή σας φαίνεται πιο κομψή και χαριτωμένη; Ποια ταιριάζει περισσότερο στις εικόνες των θαλασσινών τραγουδιών;
    - Καραβάκια, οι επιβάτες σας θέλουν να ακολουθήσουν το τρελό δελφίνι. Ζητείστε από τους γλάρους που κάθονται στα ξάρτια σας να σας δανείσουν ένα στίχο που θα σας βοηθήσει να το προλάβετε. Για να τους καλοπιάσετε δώστε τους κι εσείς ένα στίχο. Βοηθούς μπορείτε να βρείτε και σε κάθε στροφή των θαλασσινών τραγουδιών.
    - Ζωγραφίστε καραβάκια και φορτώστε τα με ομόηχες συλλαβές των θαλασσινών τραγουδιών.

Φύλλο εργασίας 6ης και 7ης διδακτικής ώρας

«Θαλασσινό ειδύλλιο». Πίσω από τα «θαλασσινά τραγούδια» ανακαλύπτουμε ένα τραγούδι για τον έρωτα. Επαληθεύουμε τις αξίες της πρώτης στροφής των θαλασσινών τραγουδιών με μια δική μας λογοτεχνική δημιουργία.

Η υποθετική κατάσταση. Κατά τη διάρκεια των δημιουργικών αναγνώσεων ενεργοποιήσατε τη φαντασία σας και συμπληρώσατε το «λευκό σημείο» της δεύτερης στροφής με την παρουσία ηρώων του ποιητή, όπως ο Παύλος, η Έρση, η Αμαρυλλίς… Αντικαταστήστε τα ψαράκια με λογοτεχνικούς ήρωες του Δροσίνη. Φανταστείτε τη σκηνή πάνω στο καράβι και περιγράψτε την προφορικά. Στη συνέχεια, μοιραστείτε ρόλους. Ταυτιστείτε με τους υπονοούμενους επιβάτες του καραβιού. Τι κάνουν, τι λένε, πώς αισθάνονται; Ποιο ρόλο παίζει η θάλασσα στη διαμόρφωση της ψυχικής τους κατάστασης; Ως πηγή έμπνευσης να αξιοποιήσετε ποιήματα του Δροσίνη. Οργανώστε τις ιδέες σας με μορφή γραπτού περιγραφικού λόγου. Την επόμενη διδακτική αξιοποιώντας τις οδηγίες δημιουργικής γραφής θα μετατρέψτε το πεζό σε ποίημα.

Προσυγραφικές δραστηριότητες

Ο Δροσίνης ζει στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ου αιώνα

«Είναι η εποχή που ο έρωτας και διαρκέστερος ίσως και οξύτερος ήταν και κατοικούσε στη χώρα των ευγενικών αισθημάτων που η άμεση συγκίνηση θεωρούνταν κατόρθωμα μέγιστο του λόγου και τεκμήριο αξίας αμάχητο που … είχε ανάγκη [να εκφρασθεί] [με τη] χάρη, δροσιά κι απλότητα [της ποίησης]». (Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, «Γ. Δροσίνης Ποιητής Αθηναίος, ποιητής του καιρού του», Νέα Εστία, τευχ. 583, Αθήναι 15 -10-1951)

Στο λεξικό του διαδικτυακού τόπου της Πύλης για την ελληνική γλώσσα να αναζητήσετε την ερμηνεία του τίτλου συλλογής των Θαλασσινών τραγουδιών. Αναζητήσετε στα «θαλασσινά τραγούδια» μοτίβα, συναισθήματα, εκφραστικά μέσα που επιβεβαιώνουν άμεσα ή έμμεσα τη σχέση του τίτλου συλλογής με το ποίημα.

Εντοπίστε και διαβάστε τα ποιήματα του Γεωργίου Δροσίνη:

Στο διαδικτυακό τόπο της Πύλης : Κάτι από σένα, Ο κρυφός λόγος, Τ΄ αστέρι, Το ουρανί της.

Στο ψηφιακό αποθετήριο https://archive.org το ποίημα Καλοσύνη από τη συλλογή «Κλειστά βλέφαρα»

Τα ποιήματα Ψαρόβαρκα και Τα μάτια σου είναι θάλασσες.

Φύλλο εργασίας 6ης και 7ης διδακτικής ώρας

Η συνέντευξη με τον ποιητή

Η υποθετική σας κατάσταση. Στην ταινία «Αμαρυλλίς» γνωρίσατε τον ποιητή και τη σχέση του με τα παιδιά. Τώρα ταξιδεύετε με το καραβάκι «Θαλασσινό Τραγούδι», αναγνωρίζετε τον επιβάτη Γ. Δροσίνη. Πλησιάστε τον και κάντε του ερωτήσεις για τις ηθικές (ευτυχία αγάπη έρωτας) και αισθητικές αξίες (χαρακτηριστικά της παραδοσιακής ποίησης) που προβάλλονται με την ποίησή τη δική του και των φίλων του. Οι απαντήσεις σας θα επαληθεύουν τις αξίες που προβάλλει ο ποιητής και οι φίλοι του στο έργο τους.

Καταγράψτε τη συνέντευξη. Δημιουργήστε καρτέλες ρόλων για τον ποιητή, τους δημοσιογράφους, τους παρατηρητές. Κατά την παρουσίαση στην ολομέλεια θα αναλάβετε ρόλους και θα δραματοποιήσετε τη σκηνή αξιοποιώντας στίχους των ποιημάτων. Ο παρατηρητής θα συνοψίσει τις εντυπώσεις από τη συνέντευξη. Δημιουργήστε ένα άλμπουμ φωτογραφιών, για να εμπλουτίσετε την παρουσίασή σας.

Προσυγγραφικές δραστηριότητες

Στο λεξικό της Πύλης για την ελληνική γλώσσα αναζητήστε τη σημασία των λέξεων αξίες, πρότυπο

Εντοπίστε και διαβάστε ομόθεμα και ομότροπα ποιήματα

Γεωργίος Δροσίνης «Θάλασσα και δάση» Γαλήνη

Νίκος Καμπάς «θα βραχούμε»

Αριστομένης Προβελέγγιος «Στα γαλανά μπουγάζια»

Λάμπρος Πορφύρας Γαλήνη

http://homouniversalisgr.blogspot.gr/2012_11_11_archive.html

Φύλλο εργασίας 6ης και 7ης διδακτικής ώρας

Πρόσκληση σε ταξίδι

Η υποθετική σας κατάσταση: Κατά την προσυγγραφική δραστηριότητα της 5ης ώρας συμπληρώσατε το «λευκό σημείο» με την παρέα σας. Ταξιδεύετε με το καραβάκι το «θαλασσινό τραγούδι». Γράψτε ένα ποίημα δύο στροφών, «πρόσκληση σε ταξίδι». Απευθύνετε την πρόσκληση σε φίλους που ζουν στην πόλη και καλέστε τους να επιβιβαστούν κι αυτοί στο καραβάκι στο επόμενο λιμάνι. Παρουσιάστε τα θέλγητρα του ταξιδιού χρησιμοποιώντας τη μεταφορική λειτουργία της γλώσσας (παρομοίωση, μεταφορά, προσωποποίηση)

1η στροφή: Παρουσιάζετε το τοπίο και θα εμψυχώνετε τα φυσικά όντα.

2η στροφή θα παρουσιάζετε και θα εμψυχώνετε τους ρητορικούς τρόπους των θαλασσινών τραγουδιών. (π.χ ποια θαλασσινή μορφή θα δώσετε στον ίαμβο;)

Οργανώστε τις ιδέες σας με μορφή γραπτού, πεζού, περιγραφικού λόγου. Την επόμενη διδακτική ώρα θα μετατρέψετε τον πεζό λόγο σε ποίημα αξιοποιώντας τις οδηγίες δημιουργικής γραφής.

Προσυγγραφικές δραστηριότητες

Στο λεξικό διαδικτυακού τόπου της Πύλης για την ελληνική γλώσσα αναζητήστε τη σημασία του τίτλου της συλλογής στην οποία ανήκουν τα θαλασσινά τραγούδια και τους όρους αξίες και πρότυπο

Εντοπίστε και διαβάστε και ομότροπα ποιήματα

Τα ποιήματα του Γεωργίου Δροσίνη Γαλήνη «Θάλασσα και δάση» και «Νεραϊδοσπηλιά», «Ταξίδι»

Το ποίημα του Λάμπρου Πορφύρα Γαλήνη

Το ποίημα του Αριστομένη Προβελέγγιου «Στα γαλανά μπουγάζια»

Το ποίημα του Κωστή Παλαμά «Το καλοκαίρι»

Φύλλο εργασίας 6ης και 7ης διδακτικής ώρας

Οι ποιητές μεταμορφώνονται

Η υποθετική σας κατάσταση: Κατά την προσυγγραφική δραστηριότητα της 5ης ώρας συμπληρώσατε το «λευκό σημείο» με επιβάτες τον ποιητή Γεώργιο Δροσίνη και την παρέα των ομότεχνών του. Παρουσιάστε την εμπειρία συνάντησης μαζί τους συνθέτοντας ένα ποίημα 2 στροφών με θέμα: «Οι ποιητές»

Θέμα 1ης στροφής ο πίνακας του Γεωργίου Ροϊλού

Θέμα 2ης στροφής ο δικός σας αλληγορικός πίνακας για τους ποιητές

1η στροφή: Παρατηρήστε τον πίνακα με ανοικτό και περιπετειώδη τρόπο. Δραματοποιήστε τη σκηνή, διαβάζοντας στίχους της επιλογής σας από τα ομότροπα ποιήματα. Ανατρέψτε το σκηνικό, τοποθετήστε την παρέα πάνω στο καραβάκι και καταγράψτε τις ιδέες σας με μορφή πεζού λόγου. Εμπλουτίστε το σενάριό σας με ιδέες-στίχους από τα ποιήματα που διαβάσατε.

2η στροφή: Επαληθεύστε στα ομότροπα ποιήματα που διαβάσατε τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής ποίησης και φτιάξτε μια λίστα μ' αυτά. Φτιάξτε μια παράλληλη λίστα με χαρακτηριστικά και όργανα των ποιητών, π.χ μέτωπο, μάτια, χέρια, φλέβες… Αντιστοιχίστε στη συνέχεια τις δυο λίστες επινοώντας φανταστικές αναλογίες, χρησιμοποιώντας δηλαδή τη μεταφορική λειτουργία της γλώσσας (παρομοίωση, μεταφορά, προσωποποίηση). Τη θέση του προσώπου, των ματιών, των φλεβών… θα την πάρουν οι εκφραστικές τεχνικές και τα μοτίβα του παραδοσιακού ποιήματος. Αποκλείστε από το λεξιλόγιό σας τις λέξεις: μεταμορφώνομαι, γίνομαι, μοιάζω, αλλάζω, αντί. π.χ τα μαλλιά τους (δε μοιάζουν), αλλά κυματίζουν σαν εφτασύλλαβοι ιαμβικοί στίχοι.

Προσυγγραφικές δραστηριότητες

Εντοπίστε στο Διαδίκτυο την ελαιογραφία του Γ. Ροϊλού με τίτλο: «Οι ποιητές».

Στο διαδικτυακό τόπο της Πύλης εντοπίστε ομότροπα ποιήματα των ποιητών που απεικονίζονται στην ελαιογραφία:

Γεώργιος Δροσίνης Γαλήνη

Αριστομένης Προβελέγγιος «Στα γαλανά μπουγάζια»

Γεώργιος Σουρής «Στηριγμένος στο ραβδί μου»

Ιωάννης Πολέμης «Άγνωστος»

Κωστής Παλαμάς «Το χέρι»

Γεώργιος Στρατήγης «Χρυσή βροχή»

Συγγραφικό στάδιο-οδηγίες δημιουργικής γραφής

1. Σπάστε τις προτάσεις του πεζού κειμένου σε στίχους 1-6 λέξεων.
2. Αφαιρέστε κάθε μη απαραίτητη λέξη
3. Αναδιοργανώστε τις λέξεις.
4. Παραλείψτε τη στίξη και ξεκινήστε κάθε στίχο με κεφαλαίο.
5. Δώστε τίτλο-προσθέστε αφιέρωση, προμετωπίδα, χρονοτοπικούς δείκτες.
6. Απομονώστε μια σημαντική λέξη, αλλάξτε τον προσανατολισμό της από οριζόντιο σε κάθετο, κάντε δεξιά ή αριστερή στοίχιση, διαφοροποιήστε την εσοχή κάθε στίχου.
7. Μετατρέψτε σε καλλιγράφημα μια λέξη, φιλοτεχνήστε με ζωγραφιά.
8. Αφήστε για το τέλος την πιο εντυπωσιακή εικόνα-ιδέα.

Β7. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Τα συμπεράσματα προέκυψαν από την εμπειρική παρατήρηση της διδάσκουσας. Δε διενεργήθηκε διαδικασία αξιολόγησης τους σχεδιασμού από τους μαθητές με χρήση δομημένων ερωτηματολογίων. Υποβλήθηκαν αδόμητα μεταγνωστικές ερωτήσεις αξιολόγησης του μαθήματος. «Τι σου άρεσε στο μάθημα, τι βρήκες ενδιαφέρον»; Από τις απαντήσεις των μαθητών και από τις παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της εφαρμογής προκύπτει ότι μαθητές εργάσθηκαν με ενθουσιασμό και συνεργάσθηκαν με

προθυμία. Αξιοσημείωτη είναι η έκπληξη με την οποία υποδέχθηκαν την πρόσκληση για ραπ απαγγελία και η ενθουσιώδης ανταπόκρισή τους ακόμη και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Η δραστηριότητα αυτή κρίνεται από τους μαθητές ιδιαίτερα απελευθερωτική. Η παράλληλη, έμμετρη, μεγαλόφωνη ανάγνωση δεν πρέπει να ανησυχεί τον εκπαιδευτικό. Δημιουργείται ένα πολύ ευχάριστο ακουστικό αποτέλεσμα όχι μόνο κατά την παρουσίαση, αλλά και κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας. Άμεση και ενθουσιώδης ήταν η ανταπόκριση των μαθητών και στην παραγωγή συνειρμικών εικόνων.

Οι δραστηριότητες που απαιτούν αξιοποίηση ΤΠΕ δεν έγιναν στο εργαστήριο πληροφορικής, γιατί η διάταξη των θέσεων δεν ευνοούσε την εργασία σε ομάδα και διασπούσε την επικοινωνία. Το υλικό για τις δραστηριότητες της δημιουργικής γραφής μοιράσθηκε σε φωτοτυπίες. Η ακρόαση και θέαση οπτικοακουστικού υλικού, η ηχογράφηση των αναγνώσεων, οι δραστηριότητες ψηφιακής επεξεργασίας κειμένου, δημιουργικής γραφής, εικόνων και ήχου υλοποιήθηκε στη διδακτική αίθουσα με φορητούς υπολογιστές. Αφιερώθηκε μια επιπλέον ώρα για την επίδειξη των λειτουργιών των λογισμικών.

Κρίνεται ότι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής απαιτούν χρόνο και εξοικείωση. Είναι καλό να έχει προηγηθεί εξοικείωση με τις τεχνικές δημιουργικής γραφής.

Ο σχεδιασμός επεκτάθηκε με την επεξεργασία του ποιήματος του Νάνου Βαλαωρίτη «Με πλοίο» για την προσέγγιση των χαρακτηριστικών της μοντέρνας ποίησης, τα οποία οι μαθητές προσέγγισαν βιωματικά μέσα από τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Θεωρείται ότι σχεδιασμός μπορεί να αποκτήσει διαθεματικό χαρακτήρα με ανατροπή του σκηνικού και σύνδεση με αποσπάσματα από «Το μαύρο κύμα» του Λουίς Σεπούλβεδα.

Κλείνουμε με το αίσθημα «ανικανοποίησης» που συνοδεύει κάθε «τελειωμένη ανάγνωση», «όσο κι αν ο αναγνώστης επιχειρεί να προσελκύσει το κείμενο προς το στερέωμά του… το κείμενο θα είναι πάντα αλλού» (Delcroix, 2000).

Β8. Βιβλιογραφικές αναφορές – Βοηθήματα

Άρθρα σε περιοδικά

Anderson, P. & Rubano, G. (1991) *Enhancing Aesthetic Reading and Response.* Retrieved September 29, 2015 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED335649.pdf.

Harfitt, G.& Chu, B.(2011) *"Actualizing Reader-Response Theory on L2 Teacher Training Programs"* TESL Canada Journal.vol. 29. Retrieved September 29, 2015 from Eric http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ960447.pdf

Padgett, R. (1997) *Creative Reading: What It Is, How To Do It, and Why*. Retrieved September 29, 2015 from Eric http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED404618.pdf

Tsujimato, J.(1988). *Teaching Poetry Writing to Adolescents.* Retrieved September 29, 2015 from Eric http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED295214.pdf.

Βιβλία

Jauss, H.R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης*. Αθήνα: Εστία.

Delcroix, M & Hallyn, F. (2000). *Εισαγωγή στις σπουδές της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Lyons, J. (2001). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ήγκλετον Τ.(1989). *Εισαγωγή Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ηλιοπούλου, Ι.(2014). *Ἀναζητώντας τη δέκατη τέταρτη ὁμορφιά*. Αθήνα: Ύψιλον βιβλία .

Καλοκύρη, Β. Κόκκος, Α. Φραγκούλης, Ι. (2014) *Σχεδιασμός διδακτικών ενοτήτων. Ενότητα 3, Επιμορφωτικό Πρόγραμμα για Εκπαιδευτικούς Φιλολόγους: «Εκπαιδευτικοί και Διά Βίου Μάθηση»*. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ξανθάκου, Γιώτα (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπανούτσος, Ε.Π. (2003). *Αισθητική*. Αθήνα: Νόηση.

Πρακτικά συνεδρίων

Κουτσελίνη, Μ. & Βαλιαντή, Σ. (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας μάθησης στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση*. Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Retrieved September 29, 2015 from http://www.diapolis.auth.gr/index.php/e-y/theorkeim/thewrdidakmethod

Μαλαφάντης,Κ.& Χρυσός, (2012). Μ. Εκπαιδευτικές και Διδακτικές προεκτάσεις της 'συναλλακτικής' θεωρίας της L. Rosenblatt στην ανάγνωση της Λογοτεχνίας. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου. Retrieved September 29, 2015, from http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/97_Malafantis_Xrysos.pdf

Αναφορές στο Διαδίκτυο

Blume, B. (2014). *Rap im Unterricht: Wir hol'n zurück, was uns gehört.* Retrieved September 29, 2015 from http://bobblume.de/2014/03/17/rap-im-unterricht-wir-holn-zurueck-was-uns-gehoert/

Dykstra, J & Dykstra, F. (1996). Imagery and Synectics for Modeling Poetry Writing. Retrieved September 29, 2015 from Eric http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408964.pdf

Least, S. (2014). Differentiated Instruction: Its effect on proximal development. Retrieved September 29, 2015 from

http://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1512&context=ehd_theses

Radford, M. (1994).*Ο ταχυδρόμος*. Retrieved September 29, 2015 from https://www.youtube.com/watch?v=5oAjXL0xR0I

Schweigert, M. (…) Goethe und Schiller go hip hop. Retrieved September 29, 2015 from

http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/deutsch/unterrichtseinheiten/lyrik/goe-schi-hiphop/goethe/kommneu.pdf

Tomlinson, C. (2015) Effective Differentiation: A Guide for Teachers and Leaders. Retrieved September 29, 2015 from

http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562601.pdf

Walker, K. (2005). *Differentiation. Research Brief*. Retrieved September 29, 2015 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED538319.pdf

Ζαφειριάδου, Ν. (2011). *Εξερευνώντας πολυπολιτισμική λογοτεχνία μέσα από τις Αναγνωστικές Θεωρίες. Μια διδακτική πρόταση.* Retrieved September 29, 2015 from http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/Zafiriadou_pi.pdf

Θεοδοσίου, Ν. *Αμαρυλλίς*. (2005). Retrieved September 29, 2015 from

http://www.youtube.com/watch?v=ooJiSkrZkII

Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009) *Διαφοροποίηση διδασκαλίας: η κοινωνική, η Ακαδημαϊκή και η Διδακτική πτυχή.* Retrieved September 29, 2015 from *https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelou_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf*

Νερούντα, Π. (1954). *Ωδή στη Θάλασσα.* Retrieved September 29, 2015, from http://princessofserendipity.blogspot.gr/2008/07/blog-post_25.html

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Για Το Γυμνάσιο* (2003). Retrieved September 29, 2015, from http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/4deppsaps_Logotexnias_Gymnasiou.pdf

https://www.youtube.com/watch?v=xSYzuLLfl-8

https://www.youtube.com/watch?v=VkbejNUPEpc

http://www.populationme.com/All/Literature/ReadingStrategies.pdf

Συνομιλώντας δημιουργικά με τη νεότερη ποίηση

Μαρίλη Δουζίνα

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Α' Αρσάκειο Γυμνάσιο Ψυχικού, Υποψ. Διδάκτωρ ΕΜΜΕ ΕΚΠΑ, marilidouzinas@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αφορά στην αξιοποίηση της δημιουργικής ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής κατά την προσέγγιση της «παιδικής» ποίησης του Γιάννη Ρίτσου στην Α' Γυμνασίου. Η ερμηνεία των «παιδικότροπων» ποιημάτων του Γ. Ρίτσου (από τις συλλογές «Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού», «Πρωινό Άστρο» και «Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού», συμπεριλαμβανομένων των ποιημάτων του Γ. Ρίτσου που ανθολογούνται στο σχολικό εγχειρίδιο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου») υλοποιείται μέσω ήπια καθοδηγητικών ερωτήσεων και η κατανόηση της ποιητικής ρητορικής του μέσω της βιωματικότητας που εξασφαλίζει η δημιουργική γραφή. Τη δημιουργική και βιωματική προσέγγιση των ποιημάτων διαδέχεται δοκιμασία αξιολόγησης των μαθητών σε αδίδακτα ποιήματα του Γ. Ρίτσου συναφούς δυσκολίας, όπου διαφαίνονται οι δεξιότητες λογοτεχνικού γραμματισμού που κατέκτησαν οι μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργική ανάγνωση, δημιουργική γραφή, Γ. Ρίτσος

Α. Εισαγωγή

Η διδασκαλία της ποίησης, και μάλιστα της νεότερης, στην Α' Γυμνασίου αποτελεί πρόκληση, καθώς ο καθηγητής καλείται να αντιμετωπίσει και να ανατρέψει δεδομένα: την αμφιθυμική σχέση των μαθητών με τη λογοτεχνία (Καπλάνη, 2006), την ερμητικότητα της μοντέρνας ποίησης (Καπλάνη, 2004β) και τη συνεπακόλουθη ερμηνευτική αμηχανία των μαθητών (Καπλάνη, 2006), αλλά και το γεγονός ότι η διδασκαλία της ποίησης είναι, κατά γενική ομολογία, ένας από τους προβληματικότερους τομείς στον χώρο της διδακτικής της λογοτεχνίας (Καπλάνη, 2006). Όσον αφορά στην παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση, στη διδασκαλία της ποίησης ο προσανατολισμός είναι καθαρά ερμηνευτικός. Ο δάσκαλος καλείται να δώσει την έγκυρη ερμηνεία του ποιήματος και ο μαθητής περιορίζεται στο ρόλο του ακροατή-αποδέκτη· οι δεξιότητες που καλούνται να αποκτήσουν οι μαθητές είναι ξεκάθαρα γνωστικές. Μ' αυτά τα δεδομένα, η ποίηση στη σχολική πρακτική δεν διαφέρει και από τα υπόλοιπα γνωστικά διδακτικά αντικείμενα. Επομένως, η δυναμική της ακυρώνεται και η συχνά ανατρεπτική της παρέμβαση στο νοητικό και συναισθηματικό κόσμο του ατόμου καταργείται (Καπλάνη, 2006).

Είναι έντονη, αλλά όχι εύκολα υλοποιήσιμη, η επιθυμία για ριζική αναδιαμόρφωση του μαθήματος της λογοτεχνίας (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007), θέτοντας στο επίκεντρο τον μαθητή αναγνώστη, που δεν είναι ο ιδανικός αναγνώστης του κάθε κειμένου ούτε φιλόλογος αλλά ένας έφηβος που βρίσκεται σε μια διαδικασία αναζήτησης προσανατολισμού και προσωπικής ταυτότητας (Καπλάνη & Κουντουρά, 2004).

Ο προβληματισμός για τον τρόπο με τον οποίο οι νεαροί μαθητές «συναλλάσσονται» με την ποίηση αποτέλεσε την αφορμή για τη διδακτική παρέμβαση που παρουσιάζουμε, η οποία εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2014-2015 σε ένα τμήμα της Α' Γυμνασίου του Α' Αρσακείου Γυμνασίου Ψυχικού· στην παρέμβαση αυτή «παιδικότροπα» ποιήματα του Γ. Ρίτσου προσεγγίζονται μέσω της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής.

Β. Δημιουργική ανάγνωση και δημιουργική γραφή

Η δημιουργική ανάγνωση είναι ουσιαστικά η δημιουργική πρόσληψη και ανταπόκριση προς το κείμενο. Η ανάγνωση είναι δημιουργική, όταν οι νεαροί αναγνώστες μπορούν να αρθρώνουν λόγο για το νόημα και τη μορφή του κειμένου χρησιμοποιώντας ποικίλα εκφραστικά μέσα και όχι μόνον τη γλώσσα, συνδέοντάς τα με τις εμπειρίες τους, χωρίς να ευθυγραμμίζονται με το νόημα που ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι κρύβει το κείμενο (Αποστολίδου, 2003). Η δημιουργική ανάγνωση απορρέει από τη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου σύμφωνα με τη θεωρία της αισθητικής της πρόσληψης (Σπανός, 2010α). Στη νοηματοδότηση του κειμένου ο μαθητής αναγνώστης έχει να παίξει ένα ρόλο τόσο σημαντικό όσο και το ίδιο το κείμενο. Γι' αυτό κατά τη διδασκαλία ο δάσκαλος δίνει χώρο για δράση στον μαθητή, υποβάλλοντας εκείνα τα ερωτήματα που τον διευκολύνουν στη συνάντησή του με τον κόσμο του κειμένου, αλλά σε καμία περίπτωση δεν εμπεριέχουν έτοιμες απαντήσεις ή δεν περιχαρακώνουν την αποκλίνουσα σκέψη του μαθητή. Η δημιουργική ανάγνωση μπορεί να αποτελέσει ένα εναλλακτικό ερμηνευτικό μοντέλο της λογοτεχνίας, όπου το κέντρο βάρος μετατοπίζεται από τον συγγραφέα στον αναγνώστη, μετατόπιση που ευθυγραμμίζεται με τις θεωρίες της αναγνωστικής πρόσληψης και της αισθητικής ανταπόκρισης

Η δημιουργική γραφή στη διδακτική πράξη είναι μια συγγραφική πρακτική, με την οποία οι μαθητές οδηγούνται στο να «ευαισθητοποιηθούν απέναντι στη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής και γενικά της καλλιτεχνικής έκφρασης ως τρόπου με τον οποίο τα άτομα (οι δημιουργοί) δεν ''περιγράφουν'' απλώς το περιβάλλον τους, αλλά παρεμβαίνουν δυναμικά σε αυτό και το ανα-δημιουργούν» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010). Η «διδασκαλία» της δημιουργικής γραφής στο σχολείο δεν έχει ως στόχο να δημιουργήσει νέους συγγραφείς. Αποσκοπεί μεταξύ άλλων στο να απελευθερώσει το μυαλό και το συναίσθημα των μαθητών, να

τους καθοδηγήσει σε μια διαφορετική προσέγγιση της λογοτεχνίας, να εκτονώσει τη δημιουργικότητά τους, να τονώσει την αυτοπεποίθησή τους, να τους αποκαλύψει ότι στη λογοτεχνία ο καθένας μπορεί να είναι ο εαυτός του «με προσωπεία, που αναδεικνύουν τα πρόσωπα» (Νικολαΐδου, 2013).

Στην πράξη το μάθημα της λογοτεχνίας είναι το μοναδικό μάθημα στο οποίο, ενώ προσεγγίζεται μια μορφή τέχνης, δεν προβλέπεται η εξάσκηση στη συγκεκριμένη τέχνη. Ενώ δεν νοείται μάθημα ζωγραφικής με μαθητές που δεν μαθαίνουν να ζωγραφίζουν, φαίνεται φυσιολογικό ένα μάθημα λογοτεχνίας στο οποίο οι μαθητές δεν παράγουν λόγο παρά μόνο εξηγητικό και ερμηνευτικό (Φρυδάκη, 2003).

Με τη δημιουργική γραφή ο διδάσκων δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν ένα κείμενο, για να παραγάγουν και ένα καινούριο· ένα κείμενο «απάντηση» στο προηγούμενο, «μεταμόρφωση» ή παραλλαγή του. Έτσι, οι μαθητές κατανοούν τις κειμενικές κατασκευές και παράγουν, ταυτόχρονα, δικό τους λόγο, μέσα από τον οποίο διαλέγονται και με το αρχικό κείμενο (Φρυδάκη, 2003). Με τον τρόπο αυτόν, όταν δηλαδή ο μαθητής είναι συν-παραγωγός γνώσης, όταν παράγει τον δικό του λόγο για τη λογοτεχνία, αυτό που πραγματοποιείται μέσα στην τάξη είναι πολύ πιο πέρα από την αντικειμενική γνώση που απλώς αναπλαισιώνεται: είναι δημιουργία γνώσεων, είναι παραγωγή βιωματικού και «αυθεντικού» λόγου για τη λογοτεχνία με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Χοντολίδου, 2006). Η παραγωγή του λόγου αυτού δεν είναι ζήτημα ταλέντου ή υψηλών ικανοτήτων που κάποιοι διαθέτουν – άλλωστε, οι φωνές των μαθητών πρέπει να ακουστούν ανεξάρτητα από το πόσο τραυλές, αβέβαιες, άτεχνες ή ξενικές μπορεί να ακούγονται (Πασχαλίδης, 2006)· είναι αντικείμενο κοπιαστικής και συστηματικής άσκησης στη γραμματική της γλώσσας της λογοτεχνίας.

Η δημιουργική γραφή είναι ιδιαίτερη δημοφιλής στις μέρες μας, γεγονός που πιστοποιείται από την πληθώρα αντίστοιχων σεμιναρίων και τους αρκετούς τίτλους βιβλίων που αναφέρονται σε αυτή. Η δημιουργική ανάγνωση και γραφή στη Λογοτεχνία απουσιάζει από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (2003), αν και εντοπίζονται ίχνη δημιουργικής γραφής σε δραστηριότητες στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η είσοδός της στην εκπαιδευτική πράξη ως προέκταση της μαθησιακής διαδικασίας, τόσο για την εμπέδωση του θεωρητικού πλαισίου, όσο και για τη διεύρυνσή του ενθαρρύνεται από τα Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών (2011), παραμένει ωστόσο σε εμβρυακή κατάσταση και «κυοφορείται» σε συγκεκριμένα (Πειραματικά και Καλλιτεχνικά) Σχολεία ή εφαρμόζεται πειραματικά από ορισμένους εκπαιδευτικούς. Σε αρκετές περιπτώσεις η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής είναι αποσπασματική, χωρίς συνέχεια, εν είδει ασκήσεων ανταπόκρισης στα ερεθίσματα του κειμένου (π.χ. ένα εναλλακτικό τέλος, μεταβολή της εστίασης κ.λπ.), στις οποίες οι στόχοι δεν εκτείνονται πολλές φορές πέρα από τη δημιουργική εκτόνωση των μαθητών. Να σημειώσουμε ωστόσο τη δυναμική και γόνιμη είσοδο της δημιουργικής γραφής στο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας της Κύπρου από το 2010.

Η δημιουργική γραφή μπορεί, πιστεύουμε, να αξιοποιηθεί δυναμικότερα και ευρύτερα και να αποτελέσει έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης και εργαλείο διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Μπορεί καταρχάς να συμβάλει στην «αποσχολ(ε)ιοποίηση (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007) της λογοτεχνίας, παρέχοντας την ευκαιρία της διεύρυνσης του σχολικού λογοτεχνικού κανόνα, της ανάγνωσης πέρα από τα σχολικά ανθολόγια, και άρα της καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας. Κυρίως, μπορεί να συμβάλει στη μύηση του μαθητή στις τεχνικές της κειμενικής κατασκευής, ενθαρρύνοντας τη μετατόπισή του από τη θέση του δέκτη σε εκείνη του πομπού. Ο μαθητής παρατηρεί, εφαρμόζει, μιμείται δημιουργικά τις συγγραφικές τεχνικές, συνειδητοποιεί εκ των έσω τη λειτουργία τους, αποδομεί το κείμενο και πειραματίζεται με αυτό, ως οιωνεί συγγραφέας, και χωρίς να φιλοδοξεί να αναμετρηθεί μαζί του, «γεύεται» τη λογοτεχνική περιπέτεια. Βιώνει με άλλα λόγια τη λογοτεχνία, κατανοεί καλύτερα τους κώδικες και τη ρητορική της. Μοιραία εμπλουτίζει την αναγνωστική και λογοτεχνική του φαρέτρα.

Β1. Η διδακτική παρέμβαση

Β1.1. Εισαγωγή

Η διδακτική πρόταση αξιοποιεί τη λογοτεχνική θεωρία, αναπλαισιώνοντάς την και προσαρμόζοντάς την στα δεδομένα της τάξης (Φρυδάκη, 2003; Χοντολίδου, 2006). Με άλλα λόγια, η λογοτεχνική θεωρία υφίσταται τη δέουσα διδακτική μετάθεση και αναπλαισίωση και μεταδίδεται ως σχολική γνώση. Πιο συγκεκριμένα στη συγκεκριμένα εναλλακτική προσέγγιση της ποίησης του Γ. Ρίτσου αξιοποιούνται η Ερμηνευτική Μέθοδος (που προκρίνεται από τα Προγράμματα Σπουδών), η Συγκριτική Μέθοδος και οι Αναγνωστικές θεωρίες, που συνδέονται άμεσα με τη δημιουργική ανάγνωση και τη δημιουργική γραφή.

Στο σχολικό βιβλίο Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου περιέχονται δύο ποιήματα του Γ. Ρίτσου: το ποίημα «Τζιτζίκια στήσαν το χορό» από τη συλλογή «Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού» και απόσπασμα από το ποίημα «Πρωινό Άστρο». Και τα δύο ποιήματα που ανθολογούνται στο σχολικό βιβλίο ανήκουν στην «παιδική» ποίηση του Γ. Ρίτσου (Καλογήρου, 2009). Πρόκειται για ποιήματα που δεν έχουν γραφτεί αρχικά για παιδιά, ούτε όμως απευθύνονται αποκλειστικά σε αυτά, δεν είναι ιδιαίτερα απαιτητικά, μπορούν να προσπελαστούν από νεαρούς μαθητές (Δημοτικού και Α' Γυμνασίου) και περικλείουν ιδιαίτερα στοιχεία της ποιητικής γραφής του Ρίτσου με τα οποία κρίνεται σημαντικό να εξοικειωθούν οι μαθητές. Να επισημάνουμε ότι της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης προηγήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015 η εναλλακτική προσέγγιση από τους μαθητές μέσω της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής ποιημάτων (με αφετηρία τα αντίστοιχα ανθολογημένα ποιήματα του σχολικού βιβλίου) που ανήκουν στην παραδοσιακή ποίηση (Δροσίνης) και στη νεότερη (Ελύτης).

Β1.2. Στόχοι

Με την παρέμβαση αυτή επιδιώχθηκε οι μαθητές:

• να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες «λογοτεχνικού γραμματισμού», να κατακτήσουν βασικά κλειδιά ανάλυσης ενός ποιητικού κειμένου (στοιχεία «γραμματικής» της ποιητικής γλώσσας) (Αθανασοπούλου, 2010), καθώς και χαρακτηριστικά της ποιητικής του Ρίτσου που διαφαίνονται στα διδασκόμενα ποιήματα, όπως τη μεταλειτούργηση των αντικειμένων και τη διεύρυνσή τους, τη

συνειρμική πυκνότητα των λέξεων, την ποιητική μετάπλαση του παιδικού βιώματος, το ιδιαίτερο παιδικότροπο ύφος και τα χαρακτηριστικά του (υποκορισμός, εικονοποιΐα, ρυθμική/ φωνολογική επανάληψη/ επαναδίπλωση λέξεων και φράσεων) (Καλογήρου, 2009), τους νεολογισμούς, την «παιδική συνοφρύωση στο μέτωπο της ποίησης» (Βογιατζής, 2001), τις τολμηρές παρομοιώσεις και τις ανοίκειες μεταφορές που συνενώνουν τα αντίθετα και καταργούν τις διαφορές ανάμεσα στα πράγματα (Καλογήρου, 2009).

• να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές (δημιουργική γραφή) και να αντιληφθούν πως ο δημιουργός ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης λογοτεχνικής συνθήκης (σύμβασης), ενίοτε και τις υπερβαίνει (Αθανασοπούλου, 2010).

• να λειτουργήσουν ως κοινότητα «λογοτεχνικού γραμματισμού» (Αθανασοπούλου, 2010), μέσα σε συνθήκες δημοκρατικού διαλόγου και συλλογικής μάθησης, γεγονός που επιτρέπει σε διδάσκοντες και διδασκόμενους να αποκτήσουν κριτική επίγνωση της πολυφωνίας αλλά και της ασυμμετρίας των οπτικών γωνιών, της σχετικότητας αλλά όχι της αυθαιρεσίας των απόψεων και των ιδεών (Αθανασοπούλου, 2010).

• να κατανοήσουν εξελικτικά, καθώς θα ωριμάζουν δηλαδή, ότι το φανταστικό «παιχνίδι» της λογοτεχνίας είναι ένα παιχνίδι σοβαρό, που δεν γίνεται αυθαίρετα αλλά έχει νόμους (σύστημα) και κώδικες (είδη και τύπους κειμένων) που εξελίσσονται (αλλάζουν) στο πέρασμα των χρόνων, ανάλογα με τη μεταβολή των συνθηκών, και συνακόλουθα των νοοτροπιών και του γούστου (αλλαγή ευαισθησίας) (Αθανασοπούλου, 2010).

• να βιώσουν την αναγνωστική απόλαυση (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007) και να αποκαταστήσουν ή να εγκαθιδρύσουν την επικοινωνία τους με την ποίηση.

Β1.3. Φάσεις παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση οργανώνεται σε τρεις φάσεις:

1.τη φάση της δημιουργικής ανάγνωσης
2.τη φάση της συγκριτικής ανάγνωσης
3.τη φάση της αξιολόγησης

Στη φάση της δημιουργικής ανάγνωσης πραγματοποιείται μέσω ήπια κατευθυντικών ερωτήσεων η επαφή των μαθητών με το ποίημα σε δομή «επιφανείας» και στο επίπεδο της «βαθιάς δομής». Αποφεύγονται οι ρητορικές ερωτήσεις «κλειστού τύπου» (ως πιο «βατές», κατά την ισχύουσα πρακτική, αλλά μάλλον απλουστευτικές για τη νοημοσύνη των μαθητών), και προτιμώνται ερωτήσεις διερευνητικής μάθησης ή κατευθυνόμενης «κρίσεως» που λειτουργούν ως οδηγοί δράσης: υποδεικνύουν στοιχεία του κειμένου – και εξωκειμενικά στοιχεία όπου χρειάζεται- που πρέπει να προσεχθούν, να επιλεγούν ή να συνδυαστούν για να αναδυθεί μια νέα σημασία και ενεργοποιούν τη στρατηγική της ανάγνωσης που υποβάλλει το κείμενο: το κείμενο «προγραμματίζει» τις αναγνώσεις του, κατασκευάζει τη θέση από την οποία «θα ήθελε» να διαβαστεί (Οικονομίδου, 2000). Οι ερωτήσεις οδηγούν τους μαθητές στο να «ανοίγουν» την κρυπτικότητα ή να υπερβαίνουν την ασάφεια του ποιήματος, εδραιώνοντας την καθοδηγούμενη αυτενέργεια (Σπανός, 2010β). Ο καθηγητής παρασύρει τους μαθητές του στο παιχνίδι των ερμηνευτικών υποθέσεων (Φρυδάκη, 2003).

Η δημιουργική γραφή εμπλέκεται στη φάση αυτή. Πρόκειται για μεθοδευμένη ανάπτυξή της με την οποία οι μαθητές εξοικειώνονται βαθμιαία με λογοτεχνικές πρακτικές. Είναι «καθοδηγούμενη» από τον διδάσκοντα, όχι ασύδοτη, και αποσκοπεί στο να συνειδητοποιήσουν και να αφομοιώσουν, να κατανοήσουν σε βάθος οι μαθητές πτυχές της λογοτεχνικής ρητορικής. (αντί για τη μηχανική απομνημόνευση). Επιχειρείται να γίνει φανερό στα παιδιά ότι η γραφή ποιημάτων δεν είναι μια τυχαία και ερασιτεχνική ενασχόληση, προϊόν «έμπνευσης» και συναισθηματικής έξαρσης, αλλά μια πράξη που απαιτεί αυξημένες διανοητικές ικανότητες, άσκηση και σκληρή δουλειά (Καπλάνη, 2004α).

Η φάση της δημιουργικής ανάγνωσης κατά την υλοποίηση της παρέμβασης διήρκησε 1,5 διδακτική ώρα. Η δραστηριότητα δημιουργικής γραφής ανατέθηκε ως δραστηριότητα στο σπίτι. Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης μέσα από την αλληλεπίδραση μαθητών- ποιήματος- καθηγητή. Αυτές που ακολουθούν είναι ενδεικτικές του προσανατολισμού της παρέμβασης:

• Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός παραδοσιακού ποιήματος; (Θυμηθείτε το ποίημα του Δροσίνη). Το ποίημα αυτό είναι παραδοσιακό; Γιατί;
• Εντοπίστε τις εικόνες στο ποίημα. «Αναδιηγηθήτε» τες μία μία. Σηκωθείτε όρθιοι και δραματοποιήστε τες. Τι διαπιστώνετε; Είναι πολλές ή λίγες; «Οικοδομούν» το ποίημα ή όχι;
• Ποιοι συμμετέχουν/ πρωταγωνιστούν στο ποίημα; Πώς τους φαντάζεστε; Πώς θα τους χαρακτηρίζατε;
• Τι διαφοροποιεί τις δύο στροφές ως προς το είδος της εικόνας, ως προς τον ρυθμό, ως προς την ενέργεια;
• Υπάρχουν ζεύγη στο ποίημα; Πώς λειτουργούν μεταξύ τους (στο εσωτερικό τους και αναμεταξύ τους); Τι ενώνει τα ζεύγη; Υπάρχει αντίθεση μεταξύ των ζευγών;
• Γιατί ο ποιητής επιλέγει τα τζιτζίκια; Σκεφτείτε την παρουσία τους στον Μύθο του Αισώπου και τις «συμβολικές» προεκτάσεις που αποκτούν. «Συμβολίζουν» ταυτόχρονα κάτι θετικό και αρνητικό; Γιατί συσχετίζονται με τα παιδιά;
• Γιατί ο ποιητής επιλέγει την πεταλούδα; Τι μπορεί να «συμβολίζει»; Σκεφτείτε τα εξωτερικά της χαρακτηριστικά, το πέταγμά της, το πώς μεταμορφώνεται, τις ιδιότητές της; Είναι ταυτόχρονα πανέμορφη, ελεύθερη αλλά εύθραυστη; Ποια φαίνεται να είναι η σχέση με τον γέρο χρόνο;
• « …και κρυφόγνεφε/ της πίκρας μαντιλάκι.»: πώς καταλαβαίνετε το ρήμα «κρυφόγνεφε»; Ποιος βλέπει το μαντηλάκι που η πεταλούδα γνέφει κρυφά; Το βλέπουν τα παιδιά; Μπορούν να το δουν; Τι υπονοείται εδώ;
• Πώς θα χαρακτηρίζατε το ποίημα, αισιόδοξο ή απαισιόδοξο; Γιατί;
• Πώς πιστεύετε ότι συσχετίζεται το ποίημα με τον τίτλο της συλλογής στην οποία περιλαμβάνεται;

• ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Δημιουργήστε και εσείς ένα σύντομο κείμενο (πεζό ή ποιητικό) χρησιμοποιώντας εικόνες και «σύμβολα» με διπλή σημασία, θετική και αρνητική. Συμπυκνώστε και μεταμφιέστε έτσι το μήνυμα που θέλετε να περάσετε. Διαβάστε το στην τάξη, προκειμένου οι ακροατές σας να το αποκωδικοποιήσουν.

Μαθήτρια έγραψε:

Ζητάω το φως.
Μου δίνει ζωή.
Το ρουφάω διψασμένα.
Κι όμως. Τώρα το συνειδητοποιώ.
Ώρες ώρες με καίει.
Καίει το δέρμα μου. Το νεκρώνει
Το θέλω το φως. Και δεν το θέλω.
Πώς θα βρω τη χρυσή τομή;

Στη φάση της συγκριτικής ανάγνωσης φωτίζονται πτυχές του κειμένου και της ποιητικής του Γ. Ρίτσου μέσω της συνανάγνωσης του άλλου ποιήματος του Ρίτσου που ανθολογείται στο σχολικό εγχειρίδιο της Α' Γυμνασίου, του αποσπάσματος από το «Πρωινό Άστρο», που αξιοποιείται ως παράλληλο κείμενο. Στόχος είναι οι μαθητές να διεισδύσουν πολύπλευρα στον κώδικα, τον κόσμο και την πρόθεση του δημιουργού. Έτσι, το παράλληλο κείμενο μετατρέπεται σε ερμηνευτικό εργαλείο, που τίθεται στη διάθεση των μαθητών την κατάλληλα στιγμή. Στη συγκριτική ανάγνωση κατά τη διδακτική παρέμβαση αξιοποιήθηκε η δημιουργική ανάγνωση και η δημιουργική γραφή.

Κατά τη φάση αυτή προηγήθηκε ανάγνωση του κειμένου στην τάξη από τον καθηγητή και στη συνέχεια έγινε επεξεργασία του κειμένου μέσω ερωτήσεων. Αξιοποιήθηκε το εισαγωγικό σημείωμα του ποιήματος, χωρίς περαιτέρω διευκρινίσεις/ πληροφορίες (παρά μόνο ότι ο υπότιτλος του ποιήματος είναι «Μικρή εγκυκλοπαίδεια υποκοριστικών»). Οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής έγιναν στην τάξη (αν δεν υπάρχει χρόνος, δίνονται ως δραστηριότητα για το σπίτι). Η διάρκεια της φάσης αυτής ήταν 1,5 διδακτική ώρα. Ενδεικτικές ερωτήσεις που αξιοποιήθηκαν στο απόσπασμα αυτό είναι οι εξής:

• Εντοπίζετε ομοιότητες μεταξύ των δύο ποιημάτων (Τζιτζίκια – Πρωινό Άστρο); Ποιες είναι αυτές;
• Ποιοι συνδυασμοί σας φαίνονται περίεργοι, αιφνιδιαστικοί (π.χ. αγκάθι ενός ίσκιου, πεδιλάκια από ουρανό, στάχυα της έγνοιας); Είναι αταίριαστοι; Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι ο ποιητής συνταιριάζει αυτές τις λέξεις-έννοιες; Τι κοινό έχουν;
• Ποιες λέξεις του ποιήματος παραπέμπουν στο «καλό»; Πώς το καταλαβαίνετε;
• Ποιες λέξεις του ποιήματος παραπέμπουν στο «κακό» ή στις δυσκολίες; Πώς το καταλαβαίνετε;
• Ποιες φράσεις επαναλαμβάνονται; Γιατί;
• Παρατηρήστε τη μορφή της τελευταίας στροφής. Γιατί πιστεύετε ότι ο ποιητής επαναλαμβάνει το επίθετο «μακρύς» και το αποτυπώνει σαν κλίμακα, σα σκάλα;
• Ποια είναι η πρόθεση του πατέρα της μικρής Έρης; Τι θέλει να προσφέρει στο παιδί του; Γιατί χρησιμοποιεί υποκοριστικά; Πώς συσχετίζονται τα υποκοριστικά με τον υπότιτλο της συλλογής;
• Τι τόνος κυριαρχεί στο ποίημα; Αισιόδοξος; Απαισιόδοξος; Πώς παρουσιάζεται έμμεσα η ζωή που ανοίγεται μπροστά στη μικρή Έρη;
• ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Δημιουργήστε ένα κείμενο αξιοποιώντας το μοτίβο της επανάληψης για να δώσετε έμφαση σε κάποιο νόημα. Αν θέλετε, μορφοποιήστε/ σχηματοποιήστε την επαναλαμβανόμενη λέξη, κατά τον τρόπο του Γ. Ρίτσου ή εναλλακτικά: Δημιουργήστε ένα κείμενο ποιητικό και χρησιμοποιήστε εικόνες περίεργες, πρωτότυπες συνταιριάζοντας λέξεις φαινομενικά αταίριαστες αλλά βαθιά ταιριαστές, κατά τον τρόπο του Ρίτσου.

Μαθήτρια έγραψε:

Άνθρωποι από άχυρο
στοιβάζονται στις κυλιόμενες σκάλες του
εμπορικού κέντρου ψυχών.
Κινούνται ρυθμικά. Κλωστές από φθηνό
πλαστικό, άθραυστες, ελέγχουν τις κινήσεις τους.
Απόλυτος συγχρονισμός. Απόλυτος έλεγχος.
Κρατούν πανάκριβες σκουπιδοσακούλες μάρκας
πολυτελείας.
Από τις ρωγμές τους ξεπροβάλλουν κομματάκια
ψυχών. Ματωμένων ψυχών.
Γιγάντια μεταλλαγμένα μάτια παρακολουθούν.
Εφιάλτης ή αληθινή αλήθεια;

Στη φάση της Αξιολόγησης, οι μαθητές αξιολογήθηκαν σε αδίδακτα ποιήματα (συναφούς δυσκολίας και προσανατολισμού) του Γιάννη Ρίτσου, για να διαπιστωθεί αν όντως αφομοιώθηκαν οι μηχανισμοί της ιδιαίτερης ποιητικής του Γ. Ρίτσου που διερευνήθηκαν στην τάξη. Παρά το γεγονός ότι σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003) η προσέγγιση παράλληλου κειμένου στη Λογοτεχνία προορίζεται για τη Γ' Γυμνασίου, κρίνεται σκόπιμο οι μαθητές ήδη από την Α' Γυμνασίου να εξοικειωθούν με την πρακτική της κριτικής ανάγνωσης και της δημιουργικής ερμηνείας, που διαφοροποιείται από την αυθαίρετη και ανυπόστατη. Προϋπόθεση όμως για τέτοια αξιολογική δραστηριότητα αποτελεί η εξοικείωση του μαθητή με την κριτική ανάγνωση και η ανάπτυξη στοιχειωδών αναγνωστικών δεξιοτήτων. Στους μαθητές δόθηκε αδίδακτο απόσπασμα από το «Πρωινό Άστρο» και από τη συλλογή «Όνειρο Καλοκαιρινού Μεσημεριού», χωρίς να δηλώνεται η προέλευσή τους. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο ερωτήσεις, μία σχετικά απλή που αφορούσε στον θεματικό πυρήνα των αποσπασμάτων, και μία πιο απαιτητική, που αφορούσε στην ποιητική τεχνική του Γ. Ρίτσου. Η αξιολόγηση δόθηκε στους μαθητές αποδεσμευμένη από τον βαθμό, για λόγους ψυχολογικούς (για

να «απελευθερωθεί» η ανταπόκρισή των μαθητών) αλλά και για τυπικούς λόγους (δεν προβλέπεται αξιολόγηση των μαθητών της Α' Γυμνασίου σε αδίδακτο κείμενο». Η διάρκεια της αξιολόγησης ήταν 1 διδακτική ώρα (45') (βλ. Παραρτήματα).

Για να ελεγχθεί, να μετρηθεί η αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης με οδηγό τη δημιουργική ανάγνωση και γραφή, ορίστηκε ως «ομάδα ελέγχου» τμήμα της Α' Γυμνασίου, στο οποίο τα ανθολογημένα ποιήματα του Γ. Ρίτσου στο σχολικό εγχειρίδιο «Τζιτζίκια στήσαν τον χορό» και «Πρωινό Άστρο διδάχτηκαν με τον «παραδοσιακό» τρόπο (με μετωπική διδασκαλία, καθηγητικό μονόλογο, κλειστές ερωτήσεις κ.λπ.). Οι μαθητές που προσέγγισαν την ποίηση του Ρίτσου εναλλακτικά, μέσω της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στην αξιολόγηση, σε αντίθεση με τους μαθητές της «Ομάδας ελέγχου», που αν και απάντησαν ικανοποιητικά στην πρώτη ερώτηση της αξιολόγησης (ερώτηση περιεχομένου), δεν μπόρεσαν να απαντήσουν τη δεύτερη ερώτηση (ερώτηση που αφορά στην ποιητική τεχνοτροπία του Ρίτσου και προϋποθέτει δεξιότητες λογοτεχνικού γραμματισμού).

Β2. Συμπεράσματα

Με την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης στο μάθημα της Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές προσέγγισαν ποιήματα του Γ. Ρίτσου μέσω της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, διαπιστώνουμε ότι:

• οι μαθητές αλληλεπίδρασαν με το λογοτεχνικό κείμενο και χρησιμοποίησαν τη φαντασία, την επινοητική και «ενσυναισθητική» τους ικανότητα, προκειμένου να παραγάγουν δημιουργικά ένα δικό τους.
• ανέπτυξαν δεξιότητες κριτικού λογοτεχνικού γραμματισμού (δημιουργική, βιωματική, κριτική αναγνωστική πρόσληψη λογοτεχνικών έργων).
• γνώρισαν τη λογοτεχνική ανάγνωση ως διαδικασία ελκυστική, ανακαλυπτική και ενδιαφέρουσα.
• κατέκτησαν στοιχεία της ποιητικής του Ρίτσου, όπως προκύπτει από την αξιολόγηση που έγινε.
• επαναπροσδιορίστηκε ή εγκαινιάστηκε η επικοινωνία τους με το ποιητικό σύμπαν του Γ. Ρίτσου: εξέφρασαν την επιθυμία τους για ανάγνωση κι άλλων αποσπασμάτων από τις τρεις ποιητικές συλλογές με τις οποίες ήρθαν σε επαφή («Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού», «Πρωινό Άστρο», «Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού») και, όπως προκύπτει από παρατήρηση (κρατήθηκε ημερολόγιο παρατηρήσεων) και συζητήσεις με τους μαθητές, τους άρεσε η ποίηση του Ρίτσου (αυτό το μικρό της δείγμα) και στο μεγαλύτερο μέρος τους αναθεώρησαν την αρχικά αρνητική και απορριπτική στάση τους απέναντί της.

Ελπίζουμε πως τέτοιες εναλλακτικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας, όπως η συγκεκριμένη, θα συμβάλουν στην παύση της διαιώνισης από το σχολείο της διχοτομικής διάκρισης ανάμεσα στην ανάγνωση-μάθημα (ανούσια και καταναγκαστική) και την ανάγνωση-απόλαυση (εθελούσια και φυσική, γι' αυτό ακριβώς αναγκαία και αναπότρεπτη) (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007). Άλλωστε, η αναγνωστική απόλαυση είναι η πυξίδα για να ξεπεράσει η διδασκαλία τη σοβαροφάνεια και την αδιαφορία (Σουλιώτης, 1995) και ίσως ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος για να αποβάλουν οι μαθητές την «αλλεργία» τους (Αθανασοπούλου, 2005) απέναντι στην ποίηση.

Β3. Βιβλιογραφικές Αναφορές

[Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου], (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Λογοτεχνία*. Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

[Παιδαγωγικό Ινστιτούτο], (2003). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

[Παιδαγωγικό Ινστιτούτο], (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2015, από http://ebooks.edu.gr/courses/DSGYM-A107/document/4bdaedb5lgm9/4bdaedd44dt6/4bdaedd4utvb.pdf .

[Παιδαγωγικό Ινστιτούτο], (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

[Παιδαγωγικό Ινστιτούτο], (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2015, από http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/Themata/logotechnia/index.html και http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/logotechnia/index.html.

Αθανασοπούλου, Α., (2010). Διαπιστώσεις και προτάσεις για την εφαρμοσμένη Διδακτική της Λογοτεχνίας στην καθ' ημάς εκπαίδευση, στον ορίζοντα μιας (ακόμη) Μεταρρύθμισης: από την ελλαδική στην κυπριακή πραγματικότητα και πάλι πίσω. Στο Αργυροπούλου, Χρ. –Σκορδάς, Π. (επιμ.), *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (συλλογικό έργο)*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Αθανασοπούλου, Α., (2005). Σχεδίασμα για μια Γραμματική της ποιητικής γλώσσας. (Σκέψεις και προτάσεις για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας). Στο Μπαλάσκας, Κ. – Αγγελάκος, Κ. (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (συλλογικό έργο)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αποστολίδου, Β., (2003). *Ανάγνωση και ετερότητα. Κλειδιά και Αντικλείδια*. ΥΠΕΠΘ- Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2015, από www.kleidiakaiantikleidia.net.

Βογιατζής, Γ., (2001). *Το παιδικό βίωμα του Γιάννη Ρίτσου στο έργο του*. Διδακτορική διατριβή. Ρέθυμνο.

Καλογήρου, Τζ., (2009). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*. Α' Τόμος. Αθήνα: Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος.

Καλογήρου, Τζ. & Βησσαράκη, Ε., (2007). Η συμβολή της θεωρίας της L.M.Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο Καλογήρου, Τζ, Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.), Κατσίκη- Γκίβαλου Α. (εισαγ.), Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. *Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυποθήτω- Γ. Δαρδανός.

Καλογήρου, Τζ. & Λαλαγιάννη, Κ., (2007). Προλεγόμενα. Στο Καλογήρου, Τζ, Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.), Κατσίκη- Γκίβαλου Α. (εισαγ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυποθήτω- Γ. Δαρδανός.

Καπλάνη, Β., (2004α). Η ποίηση στο Γυμνάσιο: από την ακρόαση στην ανάγνωση. Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο… Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας). Αθήνα: εκδ. Τυποθήτω- Γ. Δαρδανός.

Καπλάνη, Β., (2004β). Η ποίηση στο λύκειο: η περιπέτεια της ανάγνωση. Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο… Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας). Αθήνα: εκδ. Τυποθήτω- Γ. Δαρδανός.

Καπλάνη, Β. & Κουντουρά, Λ., (2004). Η λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: από το μαθητή στον αναγνώστη. Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο… Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας). Αθήνα: εκδ. Τυποθήτω- Γ. Δαρδανός.

Καπλάνη, Β., (2006). Η θέση της ποίησης σε ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας: προβλήματα και προοπτικές. Στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου Ε. (επιμ.). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυποθήτω Γ. Δαρδανός.

Πασχαλίδης, Γρ., (2006). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου Ε. (επιμ.). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυποθήτω Γ. Δαρδανός.

Χοντολίδου, Ε., (2006). Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας. Στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου Ε. (επιμ.). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυποθήτω Γ. Δαρδανός.

Νικολαΐδου, Σ., (2013). *Πώς έρχονται οι λέξεις. Τέχνη και τεχνική της δημιουργικής γραφής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Οικονομίδου, Σ., (2000). *Χίλιες και μια ανατροπές. Η νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρίτσος, Γ., (1955). *Πρωινό Άστρο*. Αθήνα: Κέδρος.

Ρίτσος, Γ., (1980). *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*. Αθήνα: Κέδρος

Ρίτσος, Γ., (1985). *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*. Αθήνα: Κέδρος.

Σουλιώτης, Μ., (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Γ. Δεδούση.

Σουλιώτης, Μ., (2012). *Δημιουργική Γραφή, Οδηγίες πλεύσεως.* Βιβλίο του Εκπαιδευτικού, Σουλιώτης Μίμης και ομάδα εργασίας. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Κύπρος. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2015, από http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_LOGOTEXNIA/DimiourgikiGrafi-OdigiesPlefseos.pdf.

Σπανός, Γ., (2010α). *Διδακτική Μεθοδολογία. Η διδασκαλία του πεζού λογοτεχνήματος*. Αθήνα (αυτοέκδοση).

Σπανός, Γ., (2010β). *Διδακτική Μεθοδολογία. Η διδασκαλία του ποιήματος*. Αθήνα (αυτοέκδοση).

Φρυδάκη, Ευ., (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Χοντολίδου, Ε., (2006). Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας. Στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου Ε. (επιμ.). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυποθήτω Γ. Δαρδανός.

Β4. Παραρτήματα

Αξιολόγηση

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 1

Ξύπνησες, κοριτσάκι;

Ξύπνησε ο ήλιος.

Μπήκαν μπροστά τα μοτεράκια

των χρυσών σπόρων.

Ακούς;

Τέσσερις μαργαρίτες

τροχοί σ' ένα αμαξάκι —

σου κουβαλάν πολλά

καλούδια και καλά.

Τέσσερα χελιδόνια-τσαγκαρόπουλα

πάνω-κάτω, πάνω-κάτω

πηγαινέλα

τραβάνε τις μακριές κλωστές

τις αργυρές

μιας καλοκαιριάτικης βροχούλας

και σου ράβουν — γεια-χαρά σου —

τα γαλάζια πέδιλά σου

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 2

Μικρά κορίτσια σαπουνίζουν το κεφάλι του ήλιου, κι ο ήλιος
βλαστημάει σαν κακομαθημένο αγόρι που του χώνουν το
κεφάλι μες στη γούρνα για να το λούσουν.
Χιλιάδες σαπουνόφουσκες ανηφορίζουν στον αέρα, σάμπως μι-
κρά ουράνια τόξα πάνου από τον ορίζοντας μιας μαγεμένης
πεταλούδας.
Τα περιστέρια κυνηγούν τις σαπουνόφουσκες.
Το φως χειρονομεί μαλώνοντας τ' αγουροξυπνημένα χελιδόνια.
Κι όμως με τόσο θόρυβο, κοιμούνται ακόμα οι μεγάλοι.
Θα χώσουμε λοιπόν κ' εμείς από ΄να τζιτζίκι στα ρουθούνια του
παππού για να μυρίσει τη δική μας άνοιξη και ν' ανθήσει το
ραβδί του σα μια μικρούλα κερασιά πάνου απ' τη στέρνα.

1. Και τα δύο κείμενα είναι αποσπάσματα από ποιήματα του Γιάννη Ρίτσου. Σε τι αναφέρεται το πρώτο απόσπασμα, σε τι το δεύτερο; Ποιο σχετίζεται θεματικά με το απόσπασμα που αναλύθηκε από το Πρωινό Άστρο;
2. Ποια στοιχεία της ποιητικής του Ρίτσου εντοπίζετε στα αποσπάσματα;

Συνεργάζομαι βιωματικά. Η περίπτωση του Ν. Δράμας μέσω της εφαρμογής του καινοτόμου προγράμματος "Αλλάζω το σχολείο μου"

Αναστασία Τσοκαταρίδου

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΠΕ03, M.Sc Οικολογία και Προστασία Δασικών Οικοσυστημάτων, Υποψήφια Διδάκτωρ Μαθηματικά Μοντέλα στην Εκπαίδευση Δ.Π.Θ., Υποδιευθύντρια του Μουσικού Σχολείου Δράμας, nattsok@gmail.com

Περίληψη

Προκειμένου να επιτευχθεί και να διασφαλιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης η Δ.Δ.Εκπαίδευσης του Ν. Δράμας από το σχολικό έτος 2010-2011 ξεκίνησε και εφαρμόζει στα σχολεία του νομού το καινοτόμο πρόγραμμα έρευνας και δράσης «Αλλάζω το σχολείο μου». Το πρόγραμμα βασίζεται στο γεγονός ότι το περιβάλλον του σχολείου ως χώρος επιδρά στις διεργασίες μάθησης, απόκτησης δεξιοτήτων, συμπεριφοράς και ωρίμανσης των μαθητών και μπορεί να αποτελεί ένα εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών διευκολύνοντας εκπαιδευτικές δράσεις στην αυλή του σχολείου, στους εσωτερικούς χώρους συνάθροισης και στις τάξεις. Σκοπός του προγράμματος είναι μέσα από τη διαφορετική προσέγγιση της γνώσης, τη διασαφήνιση εννοιών, τη χρήση και ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη βιωματική προσέγγιση (learning by doing) που συνοδεύεται από νέες εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους, οι μαθητές να οδηγηθούν σε θετικές στάσεις, αξίες και συμπεριφορές. Η αποτίμηση του συγκεκριμένου προγράμματος είναι ότι ορίζει ένα ιδιαίτερο πλαίσιο της σχολικής μονάδας μέσω της δυναμικής που αναπτύσσει σε αυτήν, ενισχύει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, υιοθετεί τη διαχείριση, την εξέλιξη και αναβάθμιση της. Με τους νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης που εφαρμόζονται στην υλοποίησή του, την ενασχόληση των μαθητών με επίκαιρα και καθημερινά θέματα που άπτονται τη βελτίωση της ποιότητας της καθημερινής ζωής και του σχολικού περιβάλλοντος, την καλλιέργεια θετικών στάσεων και αξιών στους μαθητές δίνει προστιθέμενη αξία στην ποιότητα της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: καινοτόμο πρόγραμμα**,** βιωματική δράση, εναλλακτικές διδακτικές μέθοδοι

Α. Εισαγωγή

Τα καινοτόμα Προγράμματα και η εφαρμογή τους στα σχολεία αποτελούν μία από τις παραμέτρους του παιδαγωγικού πλαισίου που αλληλεπιδρούν και διασυνδέονται μεταξύ τους και ορίζουν τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελώντας παράλληλα μοχλό εξέλιξης και αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Προκειμένου να επιτευχθεί και να διασφαλιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Δράμας από το σχολικό έτος 2010-2011 ξεκίνησε και εφαρμόζει στα σχολεία του νομού δύο καινοτόμα προγράμματα έρευνας και δράσης. Πρόκειται για τα προγράμματα «Αλλάζω το σχολείο μου» και «Ευαισθητοποιούμαι για το σχολείο μου». Το πρόγραμμα «Αλλάζω το σχολείο μου» βασίζεται στο γεγονός ότι το περιβάλλον του σχολείου ως χώρος επιδρά στις διεργασίες μάθησης, απόκτησης δεξιοτήτων, συμπεριφοράς και ωρίμανσης των μαθητών και μπορεί να αποτελεί ένα εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών διευκολύνοντας εκπαιδευτικές δράσεις στην αυλή του σχολείου, στους εσωτερικούς χώρους συνάθροισης και στις τάξεις. Σκοπός του προγράμματος είναι μέσα από τη διαφορετική προσέγγιση της γνώσης, τη διασαφήνιση εννοιών, τη χρήση και ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη βιωματική προσέγγιση (learning by doing) που συνοδεύεται από νέες εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους, οι μαθητές να οδηγηθούν σε θετικές στάσεις, αξίες και συμπεριφορές.

Η έρευνα για το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του 2013 σε 466 μαθητές της Α', Β', Γ' Λυκείου, Ημερήσιων Γενικών και Επαγγελματικών του Ν. Δράμας.

Η αποτίμηση του συγκεκριμένου προγράμματος είναι ότι ορίζει ένα ιδιαίτερο πλαίσιο της σχολικής μονάδας μέσω της δυναμικής που αναπτύσσει σε αυτήν, ενισχύει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, υιοθετεί τη διαχείριση, την εξέλιξη και αναβάθμιση της. Με τους νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης που εφαρμόζονται στην υλοποίησή του, την ενασχόληση των μαθητών με επίκαιρα και καθημερινά θέματα που άπτονται τη βελτίωση της ποιότητας της καθημερινής ζωής και του σχολικού περιβάλλοντος, την καλλιέργεια θετικών στάσεων και αξιών στους μαθητές δίνει προστιθέμενη αξία στην ποιότητα της εκπαίδευσης.

Α1. Καινοτόμα Προγράμματα στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Βλάχος, 2008) οι παράμετροι που καθορίζουν την ποιότητα του Εκπαιδευτικού Συστήματος Π/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης είναι το διοικητικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό πλαίσιο, η υλικοτεχνική υποδομή και οι μηχανισμοί υποστήριξης και ανατροφοδότησης.

Στην κατηγορία Παιδαγωγικό πλαίσιο περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων και τα Καινοτόμα Προγράμματα.

Αυτό συνέβη γιατί ο παραδοσιακός ρόλος του σχολείου (δασκαλοκεντρικός) με τα στείρα προγράμματα σπουδών αποδυναμώθηκε και οι γενικοί σκοποί της εκπαίδευσης διαφοροποιήθηκαν. Ο μαθητής στο σύγχρονο σχολείο απαιτεί να καλύψει νέες μορφωτικές και κοινωνικές ανάγκες. Η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, τον πολιτισμό, την τεχνολογία, το περιβάλλον είναι αναγκαία και το μέσο για αυτή τη σύνδεση είναι η καινοτομία στην εκπαίδευση.

Η εκπαιδευτική καινοτομία εστιάζεται σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρεις διαστάσεις:

α) στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων
β) στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων
γ) στη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Fullan, 1991).

Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της καινοτομίας και η δημιουργία κοινών αποδοχών, κοινών στόχων και αξιών ιδιαίτερα όταν αυτές προτείνουν νέες καθημερινές πρακτικές και νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις θεωρούνται ως ιδιαίτερα αποτελεσματικοί παράγοντες για την εφαρμογή της (Fullan, 1991).

Τα τελευταία χρόνια στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών κρατών- μελών της Ε.Ε εισήχθησαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν Καινοτόμα Προγράμματα που είχαν ως στόχο:

α) την αλλαγή της διαδικασίας της μάθησης από απομνημόνευση και ατομική σε διερεύνηση και ομαδοσυνεργατική με ολιστική προσέγγιση της γνώσης
β) την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών από τους μαθητές (CI.D.R.E.E., 1999).

Α2. Καινοτόμα Προγράμματα στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι στην προσπάθεια του να ανταποκριθεί το ελληνικό σχολείο στις σύγχρονες παιδαγωγικές, διδακτικές, πολιτιστικές και πολιτισμικές απαιτήσεις παράλληλα με τις κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις εφάρμοσε στα σχολεία:

- Τα Διεπιστημονικά Προγράμματα / Σχολικές Δραστηριότητες : Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικά Θέματα, Πανελλήνιοι Καλλιτεχνικοί Αγώνες και Αγωγή Σταδιοδρομίας
- Τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα ERASMUS+ και eTwinning
- Την Ευέλικτη ζώνη

Μαζί με τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό εντάσσονται στις Σχολικές Δραστηριότητες (Φ.Ε.Κ. 629/23-10-1992).

Το περιεχόμενο των διεπιστημονικών θεμάτων των προγραμμάτων ανήκουν σε τρεις ευρύτερες συσχετιζόμενες κατηγορίες με κύριους αντικειμενικούς στόχους:

- την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών στους μαθητές, την καλλιέργεια αξιών στην κοινωνική ζωή τους και στο ρόλο τους ως ενεργοί πολίτες
- την ανάπτυξη θεμελιωδών δεξιοτήτων όπως κοινωνικές δεξιότητες μάθησης και επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής ζωής
- την προώθηση νέων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης

(CI.D.R.E.E., 1999).

Β. Το παράδειγμα του Ν. Δράμας

Προκειμένου να επιτευχθεί και να διασφαλιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Δράμας από το σχολικό έτος 2010-2011 ξεκίνησε και εφαρμόζει στα σχολεία του νομού δύο καινοτόμα προγράμματα έρευνας και δράσης. Πρόκειται για τα προγράμματα «Αλλάζω το σχολείο μου» και «Ευαισθητοποιούμαι για το σχολείο μου» (Κιουλάνης, 2011).

Β1. Έρευνα στο πρόγραμμα «Αλλάζω το σχολείο μου»

Το πρόγραμμα «Αλλάζω το σχολείο μου» βασίζεται στο γεγονός ότι το περιβάλλον του σχολείου ως χώρος επιδρά στις διεργασίες μάθησης, απόκτησης δεξιοτήτων, συμπεριφοράς και ωρίμανσης των μαθητών και μπορεί να αποτελεί ένα εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών διευκολύνοντας εκπαιδευτικές δράσεις στην αυλή του σχολείου, στους εσωτερικούς χώρους συνάθροισης και στις τάξεις. Εντάσσεται και υλοποιείται ως πρόγραμμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κιουλάνης, 2011).

Είναι ένα πρόγραμμα που εφαρμόζει την Κοινωνική Γεωγραφία που ορίζεται ως η επιστήμη που «εξετάζει τα κοινωνικά πλαίσια, τις κοινωνικές διεργασίες και τις σχέσεις της ομάδας που διαμορφώνει το χώρο, τον τόπο, τη φύση και το τοπίο» (Ley, 2009). Κατά την υλοποίηση του προγράμματος οι μαθητές, το προσωπικό και τα μέλη της κοινότητας του Δημόσιου Σχολείου καθώς και η γύρω περιοχή αλληλεπιδρούν με το φυσικό περιβάλλον του σχολείου κατά το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον.

Σκοπός του προγράμματος είναι μέσα από τη διαφορετική προσέγγιση της γνώσης, τη διασαφήνιση εννοιών, τη χρήση και ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη βιωματική προσέγγιση(learning by doing) που συνοδεύεται από νέες εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους, οι μαθητές να οδηγηθούν σε θετικές στάσεις, αξίες και συμπεριφορές.

Β1.1. Σκοπός της έρευνας

Στην έρευνα γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν τρεις θεματικοί άξονες του προγράμματος. α) η λειτουργική διεισδυτικότητα του προγράμματος στα σχολεία β) η ποιότητα του προγράμματος και γ) η βιωσιμότητα του.

Β1.2. Μεθοδολογία της έρευνας

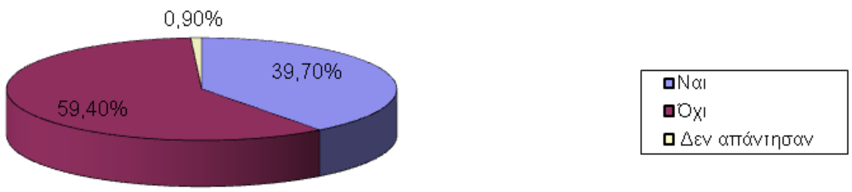
Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του 2013 σε 466 μαθητές της Α', Β', Γ' Λυκείου, Ημερήσιων Γενικών και Επαγγελματικών του Ν. Δράμας. Τα Λύκεια που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν το 1ο, 2ο, 4ο ΓΕ.Λ Δράμας, το ΓΕ.Λ Δοξάτου, το 2ο ΕΠΑ.Λ Δράμας, το ΓΕ.Λ Νευροκοπίου και το ΓΕ.Λ. Προσοτσάνης . Ως μέσο έρευνας επιλέγει το ερωτηματολόγιο (Oppenheim 1992) και αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου και συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς που το υλοποίησαν.

Β2. Αποτελέσματα - Συζήτηση

Β2.1. Λειτουργική διεισδυτικότητα

Για να διερευνηθεί η στάση των μαθητών απέναντι στα προγράμματα Π.Ε και την επιλογή του θέματός τους, τους τέθηκε η ερώτηση:

«Συμμετείχες ή συμμετέχεις στο σχολείο σου σε πρόγραμμα Π.Ε;» (βλέπε σχήμα 1).



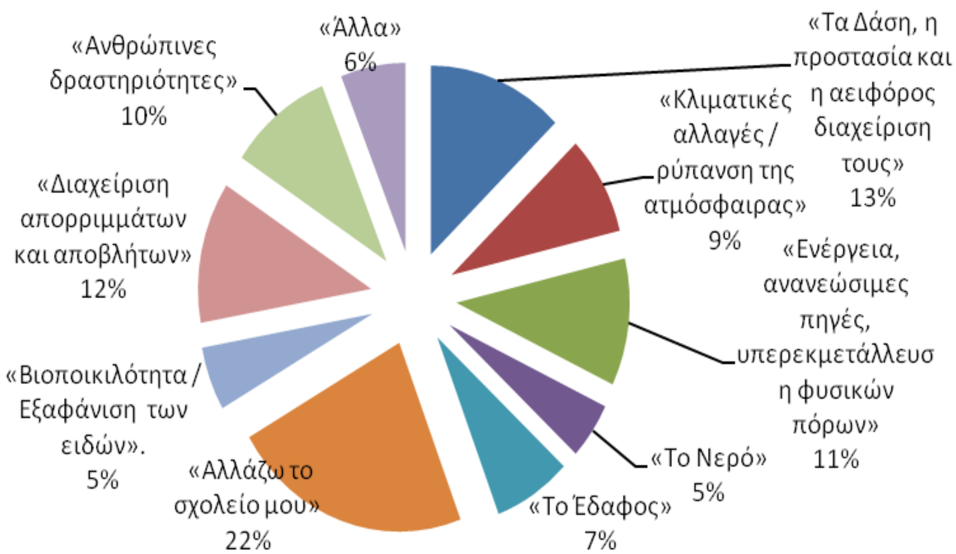
Σχήμα 1: Συμμετοχή μαθητών σε πρόγραμμα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Αν ΝΑΙ

«Με ποιό θέμα;»

«Περιέγραψε (δύο) δράσεις που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκειά του προγράμματος.»

Μετά τη συλλογή και επεξεργασία των απαντήσεων μπορούμε να ομαδοποιήσουμε τα προγράμματα ανάλογα με το θέμα τους στις εξής θεματικές ενότητες με ενδεικτικές επιτεύξεις στόχων (βλέπε σχήμα 2).



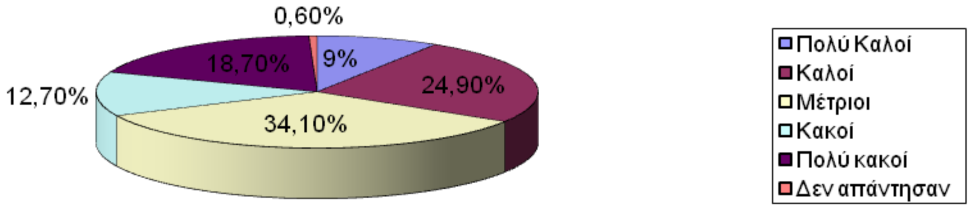
Σχήμα 2: Θεματικές ενότητες προγραμμάτων

Η έρευνα διαπιστώνει τον μικρό αριθμό των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που υλοποιούνται στα σχολεία του Νομού Δράμας με πρώτο σε υλοποίηση το «Αλλάζω το σχολείο μου» καθώς και το μικρό ποσοστό των μαθητών που συμμετείχαν ή συμμετέχουν σε προγράμματα.

Διερευνώντας την κρίση των μαθητών και καταγράφοντας τη γνώμη τους για την ποιότητα του Φυσικού Περιβάλλοντος που τους περιβάλλει στο σχολείο τους τέθηκαν οι εξής ερωτήσεις.

«Πώς κρίνετε τους χώρους πρασίνου στην αυλή του σχολείου σας;

Απαντήστε με 5-βάθμια κλίμακα χαρακτηρισμού: Πολύ Καλούς, Καλούς, Μέτριους, Κακούς, Πολύ Κακούς.» (βλέπε σχήμα 3).



Σχήμα 3: Αξιολόγηση των χώρων πράσινου στο σχολείο

Β2.2. Ποιότητα του προγράμματος

Β2.2.1. Ποιότητα του προγράμματος ως προς τη στάση των μαθητών

Οι Higgs & McMillan (2006) σε έρευνά τους καθιέρωσαν τέσσερις καινοτόμες πηγές μοντέλων που διαμορφώνουν σημαντικά τις αντιλήψεις, τη συμπεριφορά και τις στάσεις των μαθητών.

Το πρώτο από τα τέσσερα μοντέλα που εξετάστηκε ήταν τα ατομικά, μεμονωμένα πρότυπα, όπως οι δάσκαλοι και το προσωπικό του σχολείου που μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα μοντέλα μιας υπεύθυνης συμπεριφοράς για τους άλλους.

Το δεύτερο μοντέλο που εξέτασαν είναι η διοίκηση του σχολικής μονάδας και διαπίστωσαν πως μπορεί να επηρεάσει την επιτυχία των προσπαθειών για την ανάπτυξη και τη βιωσιμότητα. Στη διοίκηση της σχολικής μονάδας περιλαμβάνεται η σχολική διακυβέρνηση και η λήψη επιτυχών και σωστών αποφάσεων. Στη σχολική ηγεσία και διακυβέρνηση και στη λήψη αποφάσεων αξία μπορεί να έχει η συμμετοχή των μαθητών ή της τοπικής κοινωνίας.

Τρίτο μοντέλο αποτέλεσαν οι σχολικές εγκαταστάσεις και οι λειτουργίες-εργασίες του σχολείου και διαπιστώθηκε πως μπορούν να συμβάλλουν στη διατήρηση των στόχων και να χρησιμεύσουν ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο. Στις λειτουργίες-εργασίες του σχολείου περιλαμβάνονται όλες οι εργασίες για τη διατήρησή του, όπως επισκευές, εργασίες, καθαρισμός. Το υλικό περιβάλλον σε ένα σχολικό περιβάλλον και οι βασικές σχολικές δραστηριότητές του μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ένα μοντέλο της εκπαίδευσης.

Η σχολική κουλτούρα που εκδηλώνεται μέσα από τις τελετουργίες του σχολείου, τις παραδόσεις, τα κτίρια, τα προγράμματα, τις διδακτικές μεθόδους και τις εξωσχολικές δραστηριότητες αποτελούν το τέταρτο μοντέλο. Η έρευνα τους αποκαλύπτει πως ενέργειες και συνήθειες που ενισχύουν την κοινωνική, οικονομική και περιβαλλοντική αξία μέσα στα σχολεία, βελτιώνουν την εκπαίδευση με τη μοντελοποίηση αξιών και δράσεων σε μια ολιστική σχολική κουλτούρα.

Οι συμπεριφορές και οι στάσεις των εκπαιδευτικών και του προσωπικού μέσα από το πρόγραμμα «Αλλάζω το σχολείο μου» ενθάρρυναν και προήγαγαν στάσεις απέναντι στο περιβάλλον και με αυτό τον τρόπο αυτό αποτέλεσαν ατομικά πρότυπα ως μοντέλα επιθυμητής συμπεριφοράς, πηγή έμπνευσης και κίνητρο για τους μαθητές ώστε να οδηγηθούν σε αλλαγή συμπεριφοράς και υιοθέτηση στάσεων.

Οι δράσεις των μαθητών στο πρόγραμμα αφορούν τον καθαρισμό των προαύλιων χώρων, τη δημιουργία κάδων ανακύκλωσης, χώρων συγκέντρωσης , σκίασης, τη δημιουργία παρτεριών με λουλούδια, αρωματικά και θεραπευτικά βότανα, τη δεντροφύτευση χώρων της αυλής, κ.α. Το χρηματικό ποσό που απαιτείται για την υλοποίηση του προγράμματος τις περισσότερες φορές είναι πολύ μικρό. Πολλές φορές χρησιμοποιούνται υλικά που ήταν για πέταμα και ανακυκλώνονται από τους μαθητές που τα μετατρέπουν ενδεικτικά σε γλάστρες, κάδους, μολυβοθήκες πίνακες διακόσμησης αλλά και τα φυτά που χρησιμοποιούνται κοστίζουν πολύ λίγα χρήματα και πολλές φορές τους τα προσφέρουν δωρεάν το δασαρχείο, κάποιοι παραγωγοί αλλά και τα ίδια τα παιδιά φέρουν φυτά και μοσχεύματα από τον κήπο ή τις γλάστρες που έχουν στο σπίτι τους.

Επίσης πολλές φορές το πρόγραμμα αποτελεί ένα παράθυρο επικοινωνίας, συνεργασίας και συλλογικότητας του σχολείου με την κοινωνία. Παραθέτοντας τα προβλήματα του εκάστοτε σχολείου στις τοπικές αρχές ή στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων με τη συνεργασία τους και τη χορηγία τους οι μαθητές είχαν υλικοτεχνική υποστήριξη. Έτσι πετύχανε σχολεία στο Ν. Δράμας να δημιουργήσουν χώρους πράσινου, γωνιές μαθητών με παγκάκια και τραπεζάκια, σκέπαστρα κ.α στον προαύλιο χώρο τους.

B2.2.2. Ποιότητα του προγράμματος Ποιότητα του προγράμματος ως προς τη διδακτική μεθοδολογία που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί

Οι Stern, Powell & Hill (2013) υποστηρίζουν πως τα βασικά στοιχεία που επηρεάζουν τους εκπαιδευόμενους ως προς τις γνώσεις, τη στάση και την συμπεριφορά τους και έχουν θετικά αποτελέσματα ως προς τους στόχους ενός προγράμματος είναι η 'ενεργητική και βιωματική συμμετοχή των μαθητών στη φύση', η 'ενδυνάμωση της μαθητοκεντρικής μάθησης' προσανατολισμένη προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και η 'ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και άλλων ενηλίκων' στα προγράμματα και στις δράσεις τους. Η 'ταυτότητα' όπως και το 'ύφος' του εκπαιδευτή μπορεί να θεωρηθεί κινητήρια δύναμη των θετικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές. Επίσης οι συναισθηματικές συνδέσεις που δημιουργούνται κατά την διάρκεια των προγραμμάτων είναι οδηγοί των αποτελεσμάτων και η παροχή της ολιστικής εμπειρίας των προγραμμάτων μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές να συνεχίσουν αυτή την εμπειρία τους σε καθημερινές τους δραστηριότητες.

Το «Αλλάζω το σχολείο μου» είναι ένα πρόγραμμα που κατά την υλοποίησή του στο επίκεντρο κατά κύριο λόγο είναι ο μαθητής. Είναι ένα πρόγραμμα που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και άμεσα υλοποιώντας προτάσεις τους, δουλεύοντας ομαδικά και με ανάθεση πρωτοβουλιών σε αυτούς από τους στους εκπαιδευτικούς κατά την υλοποίησή τους. Αναδεικνύει και υποστηρίζει τον παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο του σχολείου. Ο μαθητής απαλλαγμένος από το άγχος και το φόβο που έχει πολλές φορές από την εξέταση στο γνωστικό αντικείμενο των μαθημάτων, αυτενεργεί ενδιαφέρεται και προωθεί προσωπικές ιδέες προς συζήτηση και υλοποίηση στα πλαίσια του προγράμματος. Επίσης ενισχύει τη συνεργασία των μαθητών και δημιουργεί δεσμούς μεταξύ των ομάδων. Η στάση των ομάδων απέναντι στο σχολικό περιβάλλον μέσα από το πρόγραμμα, πολλές φορές εκφράζεται μέσα από τη ζωγραφική, ζωγραφίζοντας έναν τοίχο του σχολείου τους. Τους δίνεται έτσι η δυνατότητα να αναπτύξουν, να αναδείξουν και να καλλιεργήσουν δεξιότητες, κλίσεις, ταλέντα και αξίες συμμετέχοντας ενεργά, ατομικά ή σε ομάδες στη διαμόρφωση των χώρων του σχολείου μέσα από εικαστικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Στις δράσεις αισθητικής παρέμβασης πολλές φορές χρησιμοποιείται από τους μαθητές η τεχνική του graffiti τοίχων . Η χρήση και ανάπτυξη δεξιοτήτων από τους μαθητές καθώς και η πρόθεσή τους για δράση είναι μεταβλητές που καθορίζουν και ενδυναμώνουν τη συμπεριφορά των μαθητών Hungerford & Volks (1990)..

Επίσης προσφέρει διεπιστημονική προσέγγιση με τη συνεργασία πολλών κλάδων. Τα μαθηματικά χρησιμοποιούνται στη χαρτογράφηση και διαμερισμό των χώρων, η φυσική και η βιολογία σε οικολογικές και περιβαλλοντικές παρεμβάσεις, η καλλιτεχνία σε εικαστικές παρεμβάσεις.

Μετά την υλοποίηση του προγράμματος είναι χαρακτηριστική η δήλωση εκπαιδευτικού για κάποιους μαθητές λυκείου: «Τους έχω μαθητές στα μαθηματικά και αν δεν ήταν αυτό το πρόγραμμα δε θα γνώριζα ποτέ το πόσο δημιουργικοί, συνεργάσιμοι, πρόθυμοι και δεξιοτέχνες είναι. Δημιούργησαν καλλιτεχνήματα, βρήκαν λύσεις, ανέλαβαν πρωτοβουλίες συνεργάστηκαν άψογα και πάνω από όλα χάρηκαν, διασκέδασαν δούλεψαν πραγματικά. Αντίθετα στο μάθημά μου παρουσιάζουν γνωστικά κενά είναι και απρόθυμοι να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω του ότι όπως λένε ακολουθούν θεωρητική κατεύθυνση». Επίσης πολλοί εκπαιδευτικοί παρατήρησαν σε μαθητές μετά από την υλοποίηση του προγράμματος μείωση τις επιθετικότητας, καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία των μαθητών τόσο μεταξύ τους όσο και με εκπαιδευτικούς.

B2.3. Βιωσιμότητα του Προγράμματος

Η βιωσιμότητα του προγράμματος εξαρτάται από τα πλεονεκτήματα που έχει στην υλοποίησή του πέρα από τους παιδαγωγικούς σκοπούς και στόχους που πραγματοποιεί. Πλεονέκτημά του είναι πως μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε τύπο σχολείου και για την υλοποίησή του οι ομάδες που συγκροτούνται μπορεί να είναι μικτές δηλαδή να αποτελούνται από μαθητές διαφορετικών τμημάτων ή ακόμη και διαφορετικών τάξεων. Στον αντίποδα παρουσιάζονται μειονεκτήματα ως προς την υλοποίηση του όπως το ανελαστικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα των σχολείων. Το πρόγραμμα υλοποιείται πέρα του σχολικού ωραρίου και πολλές φορές αποτελεί χρονική επιβάρυνση στον μαθητή, στο ήδη βεβαρημένο καθημερινό του πρόγραμμα με τα φροντιστήρια. Επίσης ο αριθμός των παιδιών που θα συμμετέχουν είναι περιορισμένος και πολλές φορές οι συμμετέχοντες επιλέγονται με κλήρωση. Επιπλέον το πρόγραμμα είναι προαιρετικό, και η υλοποίησή του επιβαρύνει τον εκπαιδευτικό με επιπλέον χρόνο για την προετοιμασία του. Η τάση των γονέων αλλά και πολλών εκπαιδευτικών να υποβαθμίζουν ό,τι είναι πέρα του Ωρολογίου Προγράμματος, η απροθυμία της ηγεσίας του σχολείου στην υλοποίησή του η έλλειψη χρηματικών πόρων και υλικών είναι επιπλέον προβλήματα που παρουσιάστηκαν αν και τις περισσότερες φορές το ποσό που χρειάζεται είναι μικρό

Μέτρα που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν για τη συνεχή βελτίωση που θα οδηγήσει στη βιωσιμότητα του προγράμματος είναι:

- Να προωθηθεί η ανάδειξη της σχολικής μονάδας μέσα από το πρόγραμμα και να καθιερωθεί μια ευγενική άμιλλα ανάμεσα στα σχολεία που το υλοποιούν
- Να εξασφαλιστεί η ποιότητα του με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα και μεθόδους διδασκαλίας πέρα από το δασκαλοκεντρικό σύστημα
- Να ικανοποιηθεί και ενισχυθεί η περηφάνια των εμπλεκομένων από την υλοποίηση του προγράμματος με την προβολή και δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της δουλειάς τους
- Να προωθηθεί η συνεργασία των στελεχών της εκπαίδευσης ώστε να ξεπεραστούν γραφειοκρατικά προβλήματα για την υλοποίηση του
- Να προωθηθεί μια ηγεσία στα σχολεία που θα σημαίνει βοήθεια, στήριξη, ασφάλεια και συνεργασία τόσο με τους μαθητές όσο και με τους καθηγητές κατά την υλοποίηση του προγράμματος
- Η εξασφάλιση της συμμετοχής όλων όσων επιθυμούν με την καταπολέμηση των αποκλεισμών

- Η καθιέρωση κινήτρων ώστε να ασχοληθούν και άλλοι μαθητές και εκπαιδευτικοί
- Η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων για τη φιλοσοφία και τους σκοπούς της εφαρμογής Καινοτόμων Προγραμμάτων στο σχολείο

Σε γενικές γραμμές το πρόγραμμα «Αλλάζω το σχολείο μου» θα μπορούσε μα χαρακτηριστεί ως ένα πρόγραμμα που μετατρέπει τις αυλές και τους σχολικούς χώρους σε δυναμικά κέντρα μάθησης, διδασκαλίας, εκπαίδευσης, εκγύμνασης, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και συλλογικής συμμετοχής των μαθητών στην κοινωνική ζωή. Είναι ένα πρόγραμμα που παρέχει ποιότητα και αξία στο σχολείο, επιδιώκει την αλλαγή και την καινοτομία στο Πρόγραμμα Σπουδών αναδεικνύοντας την αξία της κοινωνικής προσφοράς, την ομαδικότητα, την συνεργασία, την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Τα καινοτόμα Προγράμματα και η εφαρμογή τους στα σχολεία αποτελούν μία από τις παραμέτρους του παιδαγωγικού πλαισίου που αλληλεπιδρούν και διασυνδέονται μεταξύ τους και ορίζουν τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελώντας παράλληλα μοχλό εξέλιξης και αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Το συγκεκριμένο καινοτόμο πρόγραμμα ορίζει ένα ιδιαίτερο πλαίσιο της σχολικής μονάδας μέσω της δυναμικής που αναπτύσσει σε αυτήν, ενισχύει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, υιοθετεί τη διαχείριση, την εξέλιξη και αναβάθμιση της. Με τους νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης που εφαρμόζονται στην υλοποίησή του, την ενασχόληση των μαθητών με

επίκαιρα και καθημερινά θέματα που άπτονται τη βελτίωση της ποιότητας της καθημερινής ζωής και του σχολικού περιβάλλοντος, την καλλιέργεια θετικών στάσεων και αξιών στους μαθητές δίνει προστιθέμενη αξία στην ποιότητα της εκπαίδευσης.

Η Καινοτομία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πρέπει να είμαστε ευέλικτοι και να εξελισσόμαστε, να προσαρμοζόμαστε στα νέα δεδομένα και στις νέες απαιτήσεις του πελάτη-μαθητή χωρίς καταπίεση αλλά με στόχο τη συνεχή βελτίωση, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση του προγράμματος σπουδών και κατ' επέκταση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αυτό θα ικανοποιούσε τον πελάτη-μαθητή και θα αποτελούσε τη βάση για την εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση.

Η ποιότητα του σχολείου είναι μια δυναμική μεταβλητή πολυπαραγοντική. Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να παρέχει ποιότητα ανθρωπιστικής παιδείας που να προετοιμάζει το άτομο να μαθαίνει πώς να μαθαίνει και πως να διαχειρίζεται σωστά την πληροφορία και τις προσωπικές σχέσεις, να προσαρμόζεται δια βίου σε μια κοινωνία διαρκώς μεταβαλλόμενη, να καινοτομεί και να παράγει.

Η μάθηση μπορεί να συμβεί οπουδήποτε αλλά τα θετικά αποτελέσματα της μάθησης γενικά εκβάλλουν από εκπαιδευτικά συστήματα που υλοποιούνται σε ποιοτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και το φυσικό στοιχείο αυτών είναι η ποιότητα των σχολικών εγκαταστάσεων. (The International Working Group on Education Florence Italy June 2000 UNICEF).

Β3. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βλάχος Δ. (2008): Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση.

C.I.D.R.E.E. (1999): Across the great Divides: Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης . Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης. (μτφρ Ηλιάδης, Γαλανόπουλου) Αθήνα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Fullan M. (1991): The New Meaning of Educational Change. London: Cassell

Higgs A .L. & McMillan V.M (2006): 'Teaching Through Modeling: Four Schools' Experiences in Sustainability Education' The Journal of Environmental Education pp39-53 V 38 Issue 1

Hungerford H. and Volk T.(1990): "Changing Learner Behavior through Environmental Education" Journal of Environmental Education

Κιουλάνης Σ., Χαρπαντίδου Ζ, Τραχανοπούλου Θ. (2011): Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Μια νέα προσέγγιση στη Διοίκηση των Εκπαιδευτικών Οργανισμών: Το παράδειγμα της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας.

Ley, D. (2009): *Social Geography.* In The Dictionary of Human Geography. (pp.692-693).

Oppenheim A.N. (1992): Questioner Design, "Interviewing and Attitude Measurement. Pinter Publ. Ltd. London

Stern M.J, Powell R.B,Hill D (2013): Environmental education program evaluation in the new millennium: What do we measure and what have we learned? Environmental Education Research.

The International Working Group on Education (June 2000) Florence Italy UNICEF: Defining Quality in Education

Ζαβλανός (2003): ' Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση' σ 197-205 Αθ. Σταμούλης

Fullan, A. (1991). School context: Bridge or Barrier to change˙ The school culture. ανακτήθηκε στις 18/2/2010 από http://www/sedl.org/change/school/culture.html

ΣΥΝΕΔΡΙΑ:Β4
10:40 - 12:00

Εισηγήσεις

"Χρη τέχνης... ο χρόνος" Μια πρόταση για τη δημιουργική διδασκαλία της έννοιας του χρόνου

Βασιλική Ματιάκη[1], Μαρία Κωνσταντινίδου[2]

[1]Υποψήφια Διδάκτωρ Θεολογίας, ΑΠΘ, εκπαιδευτικός εξειδικευμένη στην Ειδική Αγωγή και Ψυχολογία, vasilikimat123@gmail.com

[2]Αναπληρώτρια Δασκάλα Ειδικής Αγωγής (ΠΕ 71), marskonstant@gmail.com

Περίληψη

Το Σχέδιο Διδασκαλίας είναι μέρος ενός σχεδιαζόμενου από τις συγγραφείς project το οποίο αφορά στη διδασκαλία του χρονικού προσανατολισμού μέσα από την Τέχνη σε ολιγομελείς ομάδες μαθητών τμημάτων ένταξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό την αναγνωστική δεξιότητα καθώς και την ικανότητα απαρίθμησης μέχρι τον αριθμό 1000, αλλά έχουν δυσκολίες στην αντίληψη και στον προσανατολισμό τους στον χρόνο. Αντιπροσωπευτικά, παρουσιάζεται συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας που αναφέρεται στο Ημερολογιακό Έτος και αποτελεί μέρος του προγράμματος (project). Το πρόγραμμα αποτελεί πρόταση, με μέρη του να έχουν υλοποιηθεί σε πραγματικές συνθήκες, ήδη, σε μαθητές τμήματος ένταξης. Ως τρόπος προσέγγισης επιλέχθηκε η διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης για την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να προσδιορίζει γεγονότα αλλά και να αυτοπροσδιορίζεται μέσα στο χρόνο.

Λέξεις κλειδιά: χρονικός προσανατολισμός, τμήματα ένταξης, τέχνη

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Σχέδιο διδασκαλίας: το σχέδιο διδασκαλίας που παρατίθεται είναι μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής εργασίας(project) εξάμηνης, κατά εκτίμηση, διάρκειας με αντικείμενο τον χρονικό προσανατολισμό των μαθητών και τη διδασκαλία του μέσα από την τέχνη. Η λογική του συλλογικού έργου θα διατρέξει την συμπλήρωση όλων των πεδίων ενώ δίδονται συγκεκριμένα στοιχεία για το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο (που είναι τμήμα του project) στα πεδία Β5 και Β6. Το project αποτελείται από 3 επιμέρους ενότητες: α) χρόνος (έννοια, αξία)-μέτρηση χρόνου, β) ημερολογιακό έτος- εποχές, γ) ρολόι. Εδώ θα μας απασχολήσει μόνον η ενότητα του ημερολογιακού έτους, η οποία θα αποτελέσει ένα ενδεικτικό και χαρακτηριστικό παράδειγμα του συνολικού προγράμματος.

Γενική ιδέα: Το φάσμα του χρονικού προσανατολισμού είναι μια ποικιλία διακριτών αλλά και αλληλοσχετιζόμενων μεγεθών, εννοιών και φαινομένων τα οποία συνθέτουν την πολυεπίπεδη απεικόνιση της κοσμικής ζωής. Αποτελεί συστατικό στοιχείο του παραστατικού κόσμου του ανθρώπου (η αντίληψη και η γνώση του κοσμικού γίγνεσθαι).

Ο χρονικός προσανατολισμός επιτελεί βασικότατες λειτουργίες: Αναδεικνύει την κυκλική αλληλουχία των γεγονότων της ζωής και οργανώνει την τοποθέτηση του ανθρώπου στο χωροχρόνο. Υποστηρίζουμε ότι ο παραστατικός κόσμος σημασιολογεί την πραγματικότητα και νοηματοδοτεί την ίδια την ύπαρξη, καθώς κατά μία έννοια: *γνωρίζω «πότε είναι»* σημαίνει *γνωρίζω «τι είναι»*.

Πιο συγκεκριμένα σε ένα παιδί το οποίο δεν έχει κατακτήσει τον χρονικό προσανατολισμό σημειώνεται:

- *Αισθητηριακή απευαισθητοποίηση*: ο ψυχισμός του γίνεται ευάλωτος από την απουσία σταθερών αναφορών κα προκείμενων στην καθημερινότητα του
- *Πολιτισμική άγνοια-ένδεια*
- *Ασυνέχεια ζωής*-(κατακερματισμός της σε άτακτα επεισόδια χωρίς εσωτερική συνοχή)
- *Ψυχοκινητική καθήλωση (στην συγκεκριμένη σκέψη και στην προσυλλογιστική περίοδο)*
- *Γνωστικές ανεπάρκειες*/ μαθησιακά προβλήματα.

Στοιχεία καινοτομίας/πρωτοτυπίας/Πλεονεκτήματα: Το αναφερόμενο πρόγραμμα δομείται στη μορφή του πολυκλαδικού-πολυθεματικού ιστού δηλ. της αναγωγής των σχολικών γνώσεων σε *προϊόντα αλληλενέργειας και κυκλικής αιτιότητας*. **Η διαπραγμάτευση γίνεται βάσει των πεδίων της πραγματικότητας** και η μάθηση προκύπτει από τη δραστήρια συμμετοχή του παιδιού, από την εμπειρία, η οποία είναι γνώση που κατακτάται κατά την επαφή του παιδιού με τον κόσμο και τα πράγματα. Σε αυτό το επίπεδο, η συμβολή των ημιτυπικών και άτυπων μορφών εκπαίδευσης, όπως αποτελεί ένα μικρό- πρότζεκτ ακριβείας και στοχευόμενων δραστηριοτήτων, προτείνουν μια διεπιστημονική διαδικασία, όπου η ανθρώπινη εμπειρία και η προσωπική αντίληψη του παιδιού συνδέεται με την "*αντικειμενική*" γνώση που επιχειρεί να μεταβιβάσει το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, **η διαθεματική και ολιστική προσέγγιση** της γνώσης κρίνονται ως απολύτως απαραίτητες για την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή για μια πιο αποτελεσματική εξέταση θεμάτων και προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Σε αυτήν την λογική υποστηρίζουμε την ενίσχυση της σχέσης και της σύνδεσης μεταξύ του πολιτισμού και της επιστήμης. Σε αυτό το εγχείρημα **η τέχνη** μπορεί να συνυφάνει την επιστήμη με την εμπειρία και έτσι να αποτελέσει το κρηπίδωμα των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων.

Διδακτικό αντικείμενο: Η διδασκαλία του Χρονικού προσανατολισμού μέσα από την Τέχνη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Διδακτική ενότητα: Το Ημερολογιακό έτος (χρόνος, εποχές, μήνες)

Χρονική διάρκεια υλοποίησης μαθήματος σε πραγματικές συνθήκες**:** 3 δίωρα σχολικής διάρκειας

B. Παρουσίαση

B1. Σκοπός, στόχοι

Η αναφορά στους σκοπούς και στόχους περιλαμβάνει τόσο το ενιαίο πρόγραμμα/ project όσο και το συγκεκριμένο σενάριο που παρουσιάζεται αντιπροσωπευτικά. Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτή η τακτική είναι: α)για να μην διαταραχθεί η άρμοση των τμημάτων από το όλο, β) να διατηρηθεί η ισότιμη παρουσίαση του προγράμματος.

- Γενικός σκοπός του project: Ο χρονικός προσανατολισμός των μαθητών: χρόνος (έννοια , αξία)-μέτρηση χρόνου, ημερολογιακό έτος, εποχές, ρολόι, μέσα από την τέχνη
- Γενικός σκοπός σεναρίου: Ο χρονικός προσανατολισμός των μαθητών αναφορικά με το Ημερολογιακό Έτος
- Επιμέρους έννοιες-στόχοι project **και** του σεναρίου (οι στόχοι του σεναρίου εμπίπτουν στους ευρύτερους στόχους του προγράμματος):

Στόχοι γνωστικοί:

- Σύνθεση, αναλογία, σύγκριση (κριτική σκέψη)
- Ανάκληση, κατανόηση, γενίκευση (δημιουργική μάθηση)
- Η έννοια της επανάληψης (διαδοχικότητα)
- Η έννοια της διατήρησης (στατικότητα)
- Η έννοια της φθοράς (φθαρτότητα)
- Η έννοια της κυκλικής επαναφοράς
- Ο χρόνος ως μαθηματική έννοια
- Ο χρόνος ως πολιτισμικό/στικό στοιχείο
- Η συμπεριληπτική έννοια του χρόνου
- Ο χρόνος ως γλωσσική έννοια
- Ο χρόνος μέσα από την τέχνη: Λογοτεχνία, Ποίηση, Φωτογραφία, Ζωγραφική, Μουσική, Χορός Θέατρο, Υφαντά (μοτίβο)
- Ο χρόνος ως ιστορική αφήγηση (παρελθόν, παρόν, μέλλον)
- Η τέχνη ως άξονας αναφοράς της καθημερινής ζωής του ανθρώπου

Στόχοι συναισθηματικοί: Να μπορεί να περιγράφει, με διάφορους τρόπους (λεκτικούς ή μη) συναισθήματα που του δημιουργούν οι μήνες και οι χαρακτηριστικές τους γιορτές ή δραστηριότητες. Να κατανοήσει την ανάγκη έκφρασης του ανθρώπου μέσα από δημιουργικά έργα.

Στόχοι Κοινωνικοί: Να μπορεί να περιγράφει κοινωνικές εκδηλώσεις ή δραστηριότητες ενταγμένες στον κύκλο του χρόνου. Να αναγνωρίζει ήθη και έθιμα που σχετίζονται με κοινωνικές εκδηλώσεις κατά τις μεγάλες γιορτές (εντασσόμενες στο ημερολογιακό έτος). Να αναπτύξει την πολιτισμική αντίληψη και να γνωρίσει τις διάφορες μορφές της τέχνης.

Στόχοι Μεταγνωστικοί: Ενίσχυση μεταγνωστικών δεξιοτήτων: εκτελεστικές στρατηγικές, προσωπικά κίνητρα, αυτορρύθμιση. Η ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων συντελείται σε ένα ποικιλόμορφο διδακτικό περιβάλλον δομημένο στην αρχή της εποπτείας και σε συνεργατικό περιβάλλον μάθησης. Ερευνητική εργασία, δημιουργική σύνθεση πληροφοριών, οπτικοποίηση σκέψεων (οπτικός γραμματισμός).

B2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Του project:

1. Να γνωρίζει τι είναι η εβδομάδα, τι είναι μήνας, τι εποχή, τι έτος και ποια η σχέση τους
2. Να γνωρίζει πόσες μέρες έχει η εβδομάδα, ο μήνας, οι δύο μήνες, οι τρεις μήνες, κλπ. πόσες μέρες έχει ένα έτος

3. Να γνωρίζει τις μέρες, τους μήνες και τις εποχές και να εντοπίζει μέσα σε αυτές γιορτές, την ονομαστική του γιορτή (αν υπάρχει), ονομαστική γιορτή συγγενικών ή φιλικών του προσώπων, γενεθλίων και άλλων μεγάλων γιορτών
4. Να κατανοήσει την κυκλικότητα του χρόνου
5. Να διακρίνει και να λέει τις μέρες, τους μήνες και τις εποχές με τη σειρά, αλλά και να μπορεί να βρίσκει και να λέει την ακολουθία τους ανεξάρτητα από ποια μέρα, μήνα ή εποχή κι αν ξεκινήσει.
6. Να μπορεί να τοποθετεί χρονικά προσωπικές καθημερινές του δραστηριότητες μέσα στην εβδομάδα.
7. Να εντοπίζει σημαντικά γεγονότα ή γιορτές μέσα στον κύκλο του χρόνου και να υπολογίζει την χρονική απόσταση από αυτό
8. Να μπορεί να περιγράφει αλλαγές στη φύση ανάλογα με την εποχή
9. Να μπορεί να περιγράφει ανθρώπινες δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις καιρικές συνθήκες των εποχών
10. Να λέει τους μήνες της κάθε εποχής και να εντοπίζει γιορτές ή χαρακτηριστικές δραστηριότητες των ανθρώπων σε κάθε μήνα (Π.χ. Ο Ιανουάριος είναι ο πρώτος μήνας του χρόνου και γιορτάζουμε την Πρωτοχρονιά και τον Αϊ Βασίλη)

Αναμενόμενα αποτελέσματα από τη διδασκαλία " Ημερολογιακό Έτος":

1. Να λέει τους μήνες της κάθε εποχής και να εντοπίζει γιορτές ή χαρακτηριστικές δραστηριότητες των ανθρώπων σε κάθε μήνα (Π.χ. Ο Ιανουάριος είναι ο πρώτος μήνας του χρόνου και γιορτάζουμε την Πρωτοχρονιά και τον Αϊ Βασίλη)
2. Να εντοπίζει σημαντικά γεγονότα ή γιορτές μέσα στον κύκλο του χρόνου και να υπολογίζει την χρονική απόσταση από αυτό
3. Να διακρίνει και να λέει τους μήνες και τις εποχές με τη σειρά, αλλά και να μπορεί να βρίσκει και να λέει την ακολουθία τους ανεξάρτητα από τον μήνα ή την εποχή που θα ξεκινήσει
4. Να μπορεί να περιγράφει αλλαγές στη φύση ανάλογα με την εποχή
5. Να μπορεί να περιγράφει ανθρώπινες δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις καιρικές συνθήκες των εποχών
6. Να κατανοήσει την κυκλικότητα του χρόνου

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

- Αρχές μάθησης συμπεριφορισμού (Προγραμματισμένη διδασκαλία, γραμμική οργάνωση/ σύνδεση παλιάς-νέας γνώσης, B. F.Skinner)
- Γνωστικισμός/Δομισμός (καθοδηγούμενη ανακάλυψη, απαγωγική προσέγγιση διδασκαλίας, ανάλυση μέσα από τη σύνθεση-Διαισθητικός τρόπος σκέψης, Δομική μάθηση)
- Κοινωνικός/γνωστικός συμπεριφορισμός
- Εποικοδομισμός (θεωρία πολυπλοκότητας, διαλεκτικός εποικοδομισμός, πολιτισμική διαμεσολάβηση, Διαθεματικότητα εννοιολογικού συστήματος, δημιουργία γνωστικών σχημάτων, Μετασχηματιστική μάθηση)
- Γνωστική θεωρία Gagnè (αθροιστικό μοντέλο μάθησης)
- Θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner)

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

- Τεχνική των μικρών βημάτων (συμπεριφορισμός)
- Στρατηγική επιλογής επιπέδου δυσκολίας (γνωστικός συμπεριφορισμός)
- Καθοδηγούμενη ανακάλυψη, απαγωγική προσέγγιση διδασκαλίας, ανάλυση μέσα από τη σύνθεση-(δομισμός)
- Στρατηγική διδασκαλίας παραγωγής γνωστικών σχημάτων
- Μοντέλο Διδακτικού Σχεδιασμού, R. Gagne
  Αξιολόγηση project/ σχεδίου
- Αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση: ώστε να προσδιοριστεί το επίπεδο γνώσεων των μαθητών σε σχέση με την έννοια του χρόνου/ Ερωτηματολόγιο έρευνας
- Διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση: με σκοπό τον έλεγχο της πορείας του μαθητή προς την κατάκτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων.
- Τελική αξιολόγηση: με την ολοκλήρωση του προγράμματος, επιδιώκεται αξιολογηθεί το ίδιο το πρόγραμμα ως προς τα αποτελέσματά του. Σκοπός της συνολικής ή αθροιστικής αξιολόγησης είναι να γίνει μια συγκεντρωτική εκτίμηση του τι επιτεύχθηκε σε σύγκριση με τους στόχους που είχαν τεθεί στην αρχή.

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

ΤΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΑΚΟ ΕΤΟΣ

Περιγραφή διδακτικής διαδικασίας: Παρουσιάζεται μέσω ψηφιακής αφήγησης το παραμύθι: «Η κυρά Καλή και οι Δώδεκα μήνες». Οι μαθητές/τριες καθισμένοι κυκλικά γύρω από ένα τραπέζι – θρανίο, έχουν την δυνατότητα να διαβάζουν και ταυτόχρονα να ακούν το παραμύθι, με προβολή από προτζέκτορα ή διαδραστικό πίνακα. Μετά την ολοκλήρωση της ψηφιακής αφήγησης ακολουθεί ολιγόλεπτη συζήτηση, ώστε να ελεγχθεί κατά πόσο έγινε κατανοητό το παραμύθι. Δίνονται στους μαθητές/τριες οι μήνες, ως 12 ζωγραφισμένα παλικάρια και τοποθετούνται στο κέντρο του τραπεζιού. Ακολούθως, δίνονται τα ονόματα των μηνών σε κάρτες και ζητείται από την ομάδα να συνεργαστεί και ανατρέχοντας στο παραμύθι να βρει και να βάλει τους μήνες με τη σειρά που παρουσιάζονται. Έτσι τοποθετούνται τα 12 «παλικάρια» στη σειρά και από πάνω τους τα ονόματά τους. Τα παιδιά διαβάζουν τους μήνες με τη σειρά, όλοι διαδοχικά. Μετά τους ζητείται να ανατρέξουν και να διαβάσουν τα χαρακτηριστικά των μηνών όπως τα λέει η κυρά καλή. Δίνονται κάρτες εν είδη γρίφου, όπου τα παιδιά πρέπει να συμπληρώσουν ένα βασικό χαρακτηριστικό του κάθε μήνα,

έτσι όπως το παρουσιάζει η κυρά Καλή και στη συνέχεια τοποθετούν την κάρτα κάτω από τον αντίστοιχο μήνα. Ύστερα δίνεται και μια κάρτα λίγο πιο μεγάλη όπου είναι έτοιμες σχεδιασμένες χαρακτηριστικές «συνθήκες» του κάθε μήνα και ζητείται να τοποθετηθούν οι κάρτες αυτές ως φόντο στον κάθε μήνα.

2η διδακτική ώρα: με την ολοκλήρωση της προηγούμενης ενέργειας, ανατρέχουμε στο σημείο του παραμυθιού όπου οι μήνες ανά τρεις φοράνε κάτι χαρακτηριστικό και συζητάμε για ποιο λόγο οι μήνες παρουσιάζονται με αυτό τον τρόπο. Έτσι, δημιουργείται αφορμή συζήτησης για τις εποχές του έτους. Παρουσιάζονται οι εποχές ως έργα τέχνης, με αναζήτηση στο internet. Δίνονται κάρτες μέσα από τις οποίες αποδίδονται με ζωγραφιές χαρακτηριστικά των εποχών. Με τη βοήθεια του κειμένου τα παιδιά τοποθετούν τους μήνες στις εποχές τους.

3η διδακτική ώρα: σε ένα μεγάλο κυκλικό χαρτόνι τοποθετείται στο κέντρο η φράση: «ο χρόνος έχει 4 εποχές και 12 μήνες». Γύρω από αυτή τη φράση τοποθετούνται οι εποχές. Γύρω από κάθε εποχή δημιουργείται ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα τοποθετηθούν οι μήνες της, προσπαθώντας να τοποθετηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι κυκλικά, αλλά και με τη σειρά. Τα παιδιά αναφέρουν σε ποιο μήνα είμαστε και ένα χαρακτηριστικό του. Μαθαίνουν και λένε το μήνα που έχουν γενέθλια ή την ονομαστική τους γιορτή και το εντοπίζουν στο ημερολόγιο, αναφέροντας και ένα χαρακτηριστικό του «μήνα τους».

Δημιουργήθηκε με αυτόν τον τρόπο ένα ετήσιο ημερολόγιο που θα μπορούσε να αναρτηθεί και αυτό στον τοίχο της τάξης, δημιουργημένο από τα παιδιά, με τη βοήθεια της κυρά Καλής.

Η δραστηριότητα μπορεί να συνεχιστεί δημιουργώντας κάρτες και γρίφους με τα χαρακτηριστικά των μηνών όπως τα παρουσιάζει η κυρά Κακή (άλλη μια διδακτική ώρα), ακολουθώντας το μοτίβο της προηγούμενης διδασκαλίας.

Μια ακόμη διδακτική ώρα θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη σύγκριση των δύο ημερολογίων (της κυρά Καλής και της κυρά Κακής) ως αφορμή για την έκφραση συναισθημάτων των ίδιων των παιδιών για τον κάθε μήνα χωριστά, δημιουργώντας το ημερολόγιο των συναισθημάτων τους.

Ρόλος του διδάσκοντα: βοηθά τους μαθητές να συγκροτήσουν τη γνώση και είναι διαμεσολαβητής

Ρόλος των μαθητών: Οι μαθητές ως κριτικοί, ως δημιουργοί, ως εξερευνητές, ως επιστήμονες, ως καλλιτέχνες

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Ψηφιακή αφήγηση, ερωτήσεις διαδραστικές στη λήξη κάθε μέρους του project, παρουσίαση συγγραφικών και θεατρικών έργων, ποιημάτων. Χαρτόνια χρωματιστά, ψαλίδια, κόλλες, πινέλα, νερομπογιές, ξυλομπογιές, κηρομπογιές, φύλλα εργασίας, παραμύθια (Η κυρά καλή και οι δώδεκα μήνες), διαδίκτυο.

Β7. Έρευνα

Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας από τυχόν εφαρμογή του συγκεκριμένου σχεδίου διδασκαλίας στην διδακτική πράξη ή παρουσίαση έρευνας βασισμένης σε βιβλιογραφία που να αποδεικνύει τα θετικά αποτελέσματα εφαρμογής της συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου στην πράξη.

Β8. Βιβλιογραφικές Αναφορές και βοηθήματα

Frey K. (1999), *Η «ΜέθοδοςProject»,* Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2002), «Αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα και τέχνες» στο Ε. Γλύτση. *et a,, Πολιτισμός και εκπαίδευση,* ΕΑΠ, Πάτρα.

Κασσωτάκης Μιχάλης, Φλουρής Γεώργιος, *Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας,* Αθήνα[3], αυτοέκδοση 2006.

Ματιάκη Βασιλική, «Οι διδακτικές τεχνικές ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης ως μέθοδος ενδυνάμωσης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, σε κοινές τάξεις», *«Η Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση»*, 5ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ, Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας, Δράμα, 28-29 Νοεμβρίου 2014.

Μπότσας Γεώργιος, «Ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες», στο Σ. Παντελιάδου, Φ. Αντωνίου (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες,* Βόλος, Γράφημα, 2008.

Σκέμπερη, Λ., «Τέχνη και εκπαίδευση: η συμβολή της τέχνης στο εκπαιδευτικό έργο ή για μια εκπαίδευση του μέλλοντος», *Συνεργασία,* αρ. 2 (Σεπτέμβριος 2010).

Σπυροπούλου, Δ. et al. (2008), «Τα καινοτόμα προγράμματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα» στο: *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο,* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Τριλιανός Θανάσης, *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας,* Αθήνα αυτοέκδοση, 2000.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση των μαθητών ως αυριανοί ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες

Δημήτριος Σιδηρόπουλος

Σχολικός Σύμβουλος 3ης Περιφέρειας Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκη, M, Ed., M. Th, Ph.D., dimsid@edlit.auth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση αναφορικά με τους τρόπους παιδαγωγικής αξιοποίησης της τέχνης στην εκπαίδευση των μαθητών με σκοπό τη διαμόρφωσή τους σε ενεργούς και δημοκρατικούς πολίτες στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Ως τέχνη λογίζεται το σύνολο των διαφορετικών ειδών και μορφών των τεχνών (εικαστικά, μουσική, λογοτεχνία, γραφή, χορός, θέατρο, κινηματογράφος, mass media), που συνδέει τον ορθό λόγο με το συναίσθημα και τη βούληση, που προάγει τη διαλεκτική, που καλλιεργεί την εποικοδομητική αυτο-έκφραση και την κοινωνική συνείδηση, και που παράγει νόημα με τη χρήση ποικίλων και διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και έρευνα οι μαθητές που εμπλέκονται σε δομημένες, δημιουργικές και εκφραστικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες τέχνης στο σχολείο υποστηρίζονται και ενισχύονται θετικά στην ενεργή και δημοκρατική πολιτότητα. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί, επειδή μέσω της τέχνης οι μαθητές ασκούνται σε ατομικές και συλλογικές δράσεις, που ενισχύουν την εννόηση, την ενσυναίσθησή και τον κοινωνικο-γνωστικό μετασχηματισμό δυσλειτουργικών θεωρήσεων και πρακτικών σε θέματα, που σχετίζονται με: την προάσπιση των δικαιωμάτων του ανθρώπου, την ανεκτικότητα του ξένου/διαφορετικού, την προστασία των φυσικών οικοσυστημάτων, την άμβλυνση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, την ένταξη σε τοπικές, οργανώσεις πολιτών. Έτσι οι μαθητές αναλαμβάνουν ευθύνες και δεσμεύσεις στην προαγωγή των θεμελιωδών αρχών του πολιτικού φιλελευθερισμού για δημοκρατία, ελευθερία, ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη στην προσωπική, σχολική και κοινωνική τους ζωή.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, τέχνη, ενεργός και δημοκρατικός πολίτης, φιλελεύθερες δημοκρατικές κοινωνίες

Α. Εισαγωγή

Στα άρθρα 24 και 25 της 4ης θεματική ενότητας της διακήρυξης της χιλιετίας του ΟΗΕ με τίτλο: «Ανθρώπινα δικαιώματα, δημοκρατία και καλή διακυβέρνηση» αναφέρεται ότι χρειάζεται τα φιλελεύθερα δημοκρατικά κράτη να εργαστούν με τρόπο μεθοδικό και στοχευμένο «ώστε να θεσπιστούν κανόνες δικαίου και ανοιχτές πολιτικές διαδικασίες, να γίνουν σεβαστά τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα και να προαχθεί η συλλογικότητα και συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνική και πολιτική ζωή των χωρών τους» (Η Διακήρυξη της Χιλιετίας του ΟΗΕ, 2000). Στο άρθρο 1 του νόμου 1566/1985 περιγράφεται ως η κύρια συμβολή της εκπαίδευσης «η υποβοήθηση των μαθητών να καταστούν ελεύθεροι, υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες» (Νόμος 1566_ Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, 1985). Ως προς την επίτευξη του αναφερόμενου σκοπού η συστηματική εμ-βάπτιση και συμμετοχή των μαθητών σε ποικίλες δραστηριότητες τέχνης με ένα παιγνιώδη, διερευνητικό, αναστοχαστικό και ελκυστικό τρόπο φαίνεται να επιδρά σημαντικά, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν βασικές γνώσεις και δεξιότητες των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών και συνακολούθως να καταστούν κοινωνικο-πολιτικά εγγράμματοι στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων σε τοπικό, εθνικό και διεθνές πλαίσιο (Zarillo, 2008). Αυτό συμβαίνει, επειδή μέσω της τέχνης οι μαθητές εξοικειώνονται σε δράσεις, που ενισχύουν την εννόηση, την ενσυναίσθηση και τον κοινωνικο-γνωστικό μετασχηματισμό δυσλειτουργικών θεωρήσεων και πρακτικών τους σε θέματα, που σχετίζονται με την προάσπιση των δικαιωμάτων του ανθρώπου, την ανεκτικότητα του ξένου/διαφορετικού, την προστασία των οικοσυστημάτων, την άμβλυνση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, τις τοπικές οργανώσεις πολιτών. Η εργασία διαρθρώνεται στις εξής 5 θεματικές υποενότητες: α) η τέχνη ως περιεχόμενο και ως διαδικασία εκπαίδευσης στο σχολείο, β) εκπαίδευση των μαθητών ως αυριανοί ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες στη σχολική και τοπική κοινότητα, γ) η παιδαγωγική αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση των μαθητών στην ενεργή και δημοκρατική πολιτότητα, δ) μορφές και μέθοδοι εκπαίδευσης των μαθητών στην ενεργή και δημοκρατική πολιτότητα και ε) συζήτηση και προτάσεις.

Β. Παρουσίαση

Β1. Η τέχνη ως περιεχόμενο και ως διαδικασία εκπαίδευσης στο σχολείο

Η τέχνη είναι μία προσωπική, κοινωνική και επικοινωνιακή δραστηριότητα, που απεικονίζει με τρόπο πολύμορφο, πολυεπίπεδο και αυθεντικό τη σχέση του δημιουργού με τον εαυτό του, τους άλλους και το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο ένταξης και αναφοράς του (Stibbs, 1998). Ύστερα από το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου στα ανεπτυγμένα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα λήφθηκαν θεσμικά μέτρα, σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, λειτουργίας της σχολικής μονάδας, μορφών και μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, με σκοπό να επανα-αναδειχτεί και να αξιοποιηθεί η τέχνη στην εκπαίδευση των μαθητών ως αυριανοί ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες (Bračun Sova & Kemperl, 2012), προκειμένου οι μαθητές: α) να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία και αυτοεκτίμηση ως μοναδικές οντότητες, β) να κατανοήσουν τα κοινωνικοπολιτικά φαινόμενα και συμβάντα με ένα

περισσότερο προσωπικό και ολιστικό τρόπο, γ) να έχουν έναν υψηλότερο βαθμό κοινωνικο-συναισθηματικής υγείας στις σχέσεις τους με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής ομάδας, δ) να εξοικειωθούν στη συνεργασία, στην αλληλεπικοινωνία και στη δημόσια έκφραση των σκέψεων και συναισθημάτων τους, ε) να εσωτερικεύσουν οικουμενικές αξίες, εσωτερικά κίνητρα και θετικές στάσεις για τη ζωή και στ) να συμμετάσχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και δράσεων σε ποικίλες καθημερινές περιστάσεις της σχολικής ζωής και της τοπικής κοινότητας (Gaudelli, & Hewitt, 2010).

Επίσης οι μαθητές, που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις τέχνης αποκτούν σημαντικές κοινωνικές, γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες, όπως είναι: η δημιουργική/κριτική σκέψη, η φαντασία, η διαλεκτική, η συλλογική δραστηριοποίηση, η πολυ-αισθητηριακή επεξεργασία των δεδομένων, η θέση νέων υποθέσεων, η εύρεση εναλλακτικών απαντήσεων/λύσεων σε διλημματικές καταστάσεις και προσωπικές επιλογές σε θέματα υπαρξιακής φύσης (Gnezda, 2011). Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η τέχνη ως περιεχόμενο και ως διαδικασία εκπαίδευσης συνάδει με τους παιδαγωγικούς σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος για τη μόρφωση ενεργών και δημοκρατικών πολιτών, επειδή μέσω του πρωτότυπου και ριζοσπαστικού χαρακτήρα της, οι μαθητές παρωθούνται: α) να επανα-νοηματοδοτήσουν τις επίκαιρες κοινωνικο-πολιτικές περιστάσεις στη βάση νέων ερμηνευτικών σχημάτων, β) να μετασχηματίσουν δυσλειτουργικές στερεοτυπικές αντιλήψεις, εθιμικές συμπεριφορές και νοητικές αναπαραστάσεις τους για τη ζωή, τον άνθρωπο και τον κόσμο και γ) να κατανοήσουν τη σημαντική ανθρωπιστική και αισθητική αξία των διαφόρων μορφών, ειδών και έργων τέχνης, που προέρχονται τόσο από την οικεία τους κουλτούρα όσο και από διαφορετικούς και ανόμοιους πολιτισμούς (Roth & Lee, 2007; Kymlicka, 1999).

Β2. Εκπαίδευση των μαθητών ως αυριανοί ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες στη σχολική κοινότητα

Η εκπαίδευση των μαθητών ως αυριανοί ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες στη σχολική τάξη και κοινότητα έχει ως κύριο σκοπό να τους βοηθήσει ώστε στη διάρκεια της φοίτησής τους: α) να συνειδητοποιήσουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, που απορρέουν από τον κοινωνικό ρόλο τους ως μέλη των θεσμών της σχολικής μονάδας, της οικογένειας και της τοπικής κοινότητας, β) να οικειοποιηθούν στις διαδικασίες δημοκρατικής διαβούλευσης και λήψης συλλογικών αποφάσεων με βάση τη διαλεκτική, τον κοινό λόγο και την επιχειρηματολογία (Fernyhough, 2007) και γ) να συμβάλλουν κριτικά και υπεύθυνα στη βελτίωση επιμέρους κοινωνικών και συναισθηματικών περιοχών της καθημερινής ζωής τους στη σχολική μονάδα/τάξη σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και συμμαθητές τους (επίπεδο ψυχικής υγείας, παιδαγωγικό κλίμα μάθησης, αρχές αλληλοσεβασμού και αλληλεγγύης, ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη ομάδας) (Knight, 2010).

Επιπροσθέτως, οι μαθητές που εκπαιδεύονται από την πρώιμη σχολική ηλικία ως αυριανοί ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες στη σχολική κοινότητα, χρειάζεται: α) να αποκτήσουν γνώσεις με τρόπο ενεργητικό και βιωματικό αναφορικά με: i) τα δικαιώματα του ανθρώπου και του παιδιού, ii) τις αρχές του δημοκρατικού κοινοβουλευτισμού και του φιλελευθέρου δικανικού συστήματος, iii) τους θεσμούς πολιτικής διοίκησης και τις αρμοδιότητες της εκτελεστικής/νομοθετικής εξουσίας, β) να αναπτύξουν συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες αναφορικά με: i) τις δεσμεύσεις, που συνάδουν με τις επικρατούσες και κοινές ηθικές αξίες, ii) τις πολλαπλές επιπτώσεις/συνέπειες της κοινωνικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς τους στο περιβάλλον, iii) την ευθύνη και επίδραση των προσωπικών επιλογών τους στα κοινά (Garber, 2010) και γ) έχουν ισχυρά κίνητρα να διαλεχτούν και να δεχθούν θετική ανατροφοδότηση ώστε να κατανοήσουν σε βάθος εκείνους τους επιδραστικούς παράγοντες, που σχετίζονται με την εκδήλωση σημαντικών και κρίσιμων κοινωνικοπολιτικών φαινομένων και συμβάντων (πόλεμοι, πολιτική ανελευθερία, προσφυγιά, κοινωνικές/ εκπαιδευτικές ανισότητες, οικολογική καταστροφή, συναισθηματικές διαταραχές, ανεργία, ζητήματα ηθικής) (Holden & Minty, 2011).

Β3. Η παιδαγωγική αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση των μαθητών στην ενεργή και δημοκρατική πολιτότητα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, η παιδαγωγική αξιοποίηση της τέχνης θεμελιώνεται σε μια ερμηνευτική αναζήτησης του όντος νοήματος των πραγμάτων, κριτικής αμφισβήτησης των καθεστηκώτων, προαγωγής της αυτόνομης σκέψης, δημιουργίας και (μετα)γνωστικής επεξεργασίας των κοινωνικοπολιτικών φαινομένων (Kitchenham, 2010). Η εκπαίδευση των μαθητών στην ενεργή και δημοκρατική πολιτότητα συμβάλλει πρωτίστως στον εξανθρωπισμό και στην ολόπλευρη ψυχοσωματική ανάπτυξή τους, αφού μέσω των εκπαιδευτικών δράσεων της τέχνης οι μαθητές αποκτούν ανθρωπιστική συγκρότηση κια καθίστανται περισσότερο ικανοί ώστε: α) να ανακαλύπτουν, να δημιουργούν, να συγκινούνται και να εκπλήσσονται με τη ζωή και τα δημιουργήματά της, β) να (επι)κοινωνούν, να κινητοποιούν τη φαντασία τους και να διατυπώνουν ορθολογικές κρίσεις για τον κόσμο και τους συνανθρώπους τους (Davies, 2006).

Η παιδαγωγική αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση σχετίζεται με την εισαγωγή και τη θεσμική εδραίωση μιας δημοκρατικής κουλτούρας, η οποία δεν επιτρέπει να εφαρμοστούν και να διαχυθούν κάθε είδους δογματισμών και αποκλεισμών στη λειτουργία της τοπικής σχολικής μονάδας. Έτσι, οι παιδαγωγικές μέθοδοι και μορφές και οι θεωρητικές προσεγγίσεις που επιλέγονται για το συγκεκριμένο σκοπό χρειάζεται να βασίζονται πρωτίστως στην οικοδόμηση ενός ευνοϊκού παιδαγωγικού κλίματος, το οποίο διασφαλίζει, βελτιώνει και ενεργοποιεί: α) τη διαλεκτική συζήτηση μεταξύ της ομάδας των συμμαθητών και των εκπαιδευτικών και β) την ελεύθερη δημόσια διατύπωση εκτιμήσεων, απόψεων και θέσεων μέσω ποικίλων τρόπων και μορφών, όπως είναι: η προφορική επικοινωνία, τα σχέδια δράσης, η δημιουργική γραφή, τα τραγούδια, η ποίηση, κειμενικά είδη, που παρέχουν εξαιρετικές ευκαιρίες για προβληματισμό (mass media, περιοδικά, εφημερίδες) αναφορικά με συγχρονικές κοινωνικοπολιτικές εκδηλώσεις, που συνδέονται με ζητήματα δημοκρατίας, κοινωνικής δικαιοσύνης, ατομικού προσδιορισμού και συλλογικής ελευθερίας (Ivashkevich, 2012).

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να σχεδιάζουν και να υλοποιούν εκφραστικές και δημιουργικές εκπαιδευτικές δράσεις τέχνης με παιδαγωγικό και πραγματιστικό χαρακτήρα, καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους με σκοπό οι μαθητές: α) να εσωτερικεύουν βασικές αρχές του διαφωτισμού και του πολιτικού φιλελευθερισμού, που σχετίζονταν με τα ατομικά δικαιώματα, την κοινωνική συνοχή, τις συλλογικότητες, τη συμμετοχική δράση προς όφελος της οικείας και ευρύτερης κοινωνικής ομάδας ένταξης και

αναφοράς, β) αναλαμβάνουν, ευθύνες, δεσμεύσεις και αρμοδιότητες σε θέματα βελτίωσης και αλλαγής της καθημερινής λειτουργίας και ζωής της σχολικής τάξης/μονάδας και γ) εκδηλώνουν ενδιαφέρον και έγνοια αναφορικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση σημαντικών κοινωνικοπολιτικών ζητημάτων/προβλημάτων, που αναδύονται στην προσωπική και κοινωνική ζωή των ίδιων και των συμμαθητών/συνανθρώπων τους (Kennedy, 2007).

Β4. Μορφές και πρακτικές εκπαίδευσης των μαθητών στην ενεργή και δημοκρατική πολιτότητα

Στους παιδαγωγικούς σκοπούς του μαθήματος της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής στην Ε΄ Τάξη του Δημοτικού Σχολείου συμπεριλαμβάνονται: α) η παροχή γνώσεων με στόχο τη διαμόρφωση των μαθητών σε ενεργούς και δημοκρατικούς πολίτες στο συγχρονικό χωρο-χρονικό κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, β) η εξοικείωση των μαθητών με τη δομή και λειτουργία σημαντικών κοινωνικών και πολιτικών θεσμών των σύγχρονων δημοκρατικών κρατών (οικογένεια, εκπαιδευτικό σύστημα, τοπική/περιφερειακή αυτοδιοίκηση, δημόσιες δομές και υπηρεσίες, συνδικαλιστικές οργανώσεις) και τις συλλογικές κοινωνικοπολιτικές νόρμες του πολιτεύματος της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας, γ) η απόκτηση συμπεριφορών, στάσεων και αξιών με βάση τις φιλελεύθερες δημοκρατικές αρχές της ελευθερίας, της αλληλεγγύης, της συνυπευθυνότητας, της αλληλοπεριχώρησης, της ανεκτικότητας και της δικαιοσύνης και δ) η ανάπτυξη του βαθμού της κριτικής κοινωνικο-πολιτικής εγγραμματοσύνης μέσω της εσωτερίκευσης του κοινωνικού ρόλου, της ευαισθητοποίησης, της συμμετοχής τους στα κοινά και της ατομικής και συλλογικής τους δράσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Οι αναφερόμενοι σκοποί συνεχίζουν να αποτελούν ένα συνεχές κοινωνικο-εκπαιδευτικό αίτημα της εκπαίδευσης, της κοινωνίας και της πολιτείας μέχρι σήμερα, επειδή παρ' όλες τις μακροχρόνιες θεσμικές παρεμβάσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα των φιλελεύθερων δημοκρατικών κρατών, καταγράφεται μείωση του βαθμού της λειτουργικής κοινωνικής και πολιτικής εγγραμματοσύνης των μαθητών σε παγκόσμιο επίπεδο την τελευταία δεκαετία 2000- 2010 συγκριτικά με τις πρώτες δεκαετίες ύστερα από τη λήξη του Β΄ παγκοσμίου πολέμου. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα μεγάλης διεθνικής έρευνας οι μαθητές συμμετείχαν στις εκλογές για την ανάδειξη αντιπροσώπων στο συμβούλιο της σχολικής τάξης/μονάδας σε ποσοστό 76%, σε εθελοντικές μουσικές, εικαστικές και θεατρικές εκδηλώσεις στο χώρο του σχολείου σε ποσοστό 61% και σε συνελεύσεις δημόσιας διαβούλευσης για τρέχοντα θέματα λειτουργίας της σχολικής τους μονάδας μόλις σε ποσοστό 40%. Σύμφωνα με τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας οι μαθητές συμμετέχουν σε κοινωνικο-εκπαιδευτικές δράσεις, που επιφέρουν απτά και μετρήσιμα θετικά αποτελέσματα σε μικρό χρονικό διάστημα και δραστηριοποιούνται περισσότερο σε περιοχές της κοινωνικής και πολιτικής ζωής, που σχετίζονται: α) με τα δικαιώματα του ανθρώπου και του παιδιού, όπως αυτά έχουν κατοχυρωθεί θεσμικά από πολιτικούς οργανισμούς, κρατικές υπηρεσίες και διεθνείς μη κυβερνητικές οργανώσεις, β) με την εμπλοκή/συμμετοχή των κρατών τους σε διεθνείς πολέμους και συγκρούσεις, που διεξάγονται στο εξωτερικό και γ) με τη λήψη μέτρων αντιμετώπισης έκτατων και επικίνδυνων κοινωνικών φαινομένων, όπως είναι η φτώχεια, οι φυσικές καταστροφές, οι επιδημίες και η εξάντληση των ενεργειακών πόρων του πλανήτη (Schulz, et.al., 2010).

Μία βασική αρχή στις επιστήμες της αγωγής και εκπαίδευσης αποτελεί η ενδυνάμωση και παρώθηση των εκπαιδευτικών να οργανώσουν και να υλοποιήσουν με ανοιχτή και κριτική σκέψη ολιστικές και δια-θεματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες στη σχολική τάξη/μονάδα με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βάθος σημαντικά κοινωνικά και πολιτικά συμβάντα και προβλήματα της καθημερινής τους ζωής (Hickman & Kiss, 2010). Αυτό είναι και ο λόγος, που προτείνεται οι μαθητές να μην εκπαιδεύονται ως ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες μέσω της διδασκαλίας ενός αυτόνομου μαθήματος κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, αλλά η μάθησή τους στην ενεργή και δημοκρατική πολιτότητα να διέπει εγκάρσια όλα τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών (DeWitt, & Storksdieck, 2008). Η παραπάνω θεωρητική και μεθοδολογική πρόταση στηρίζεται στην επιστημονική παραδοχή ότι η ολιστική προσέγγιση επιτρέπει στους μαθητές να διαλεχτούν/επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να εκφράσουν δημοσίως τις προσωπικές τους ιδέες, ερμηνείες και απόψεις με ένα περισσότερο βιωματικό και αυθεντικό τρόπο εντός του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου του «πραγματικού κόσμου» (Kong & So, 2008).

Ως προς τις μορφές και διδακτικές πρακτικές εκπαίδευσης των μαθητών στην ενεργή και δημοκρατική πολιτότητα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν: α) το βιωματικό κύκλο μάθησης των Kolb & Fry (βιώνω, καταγράφω, επεξεργάζομαι, θεωρητικοποιώ, εφαρμόζω), β) την εύρεση λύσεων σε συγχρονικά/ μελλοντικά κοινωνικο-πολιτικά προβλήματα ανά ομάδες, γ) την προσομοίωση και το παιχνίδι ρόλων, δ) την εμπειρική μάθηση/έρευνα στο κοινωνικό πεδίο, ε) την φθίνουσα καθοδηγούμενη ανακάλυψη του μέντορα/διαμεσολαβητή, ε) τη δημιουργική γραφή/αφήγηση/εικαστική απεικόνιση, στ) τις μελέτες περίπτωσης κοινωνικών σεναρίων, ζ) τη σωκρατική διαλεκτική συζήτηση και τις μαιευτικές ερωτήσεις η) την οργάνωση και συμμετοχή της σχολικής ομάδας σε κοινωνικές και περιβαλλοντικές συλλογικές δράσεις (UNESCO, n.d). Ως αποτέλεσμα των παραπάνω μορφών εκπαίδευσης οι μαθητές σταδιακά καθίστανται περισσότερο λειτουργικά κοινωνικο-πολιτικά εγγράμματοι, αφού έχουν την ικανότητα: α) να συνδέουν τις αποκτημένες γνώσεις και δεξιότητες με τις καθημερινές τους εμπειρίες και τις ισχύουσες κοινωνικές πρακτικές, β) να αποκτούν δεξιότητες διαδικαστικής γνώσης σε νέα κοινωνικά πεδία και πλαίσια εφαρμογής και γ) να αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, αλληλο-διδασκαλία και αλλαγή με σκοπό την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη ως ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες (Strober, 2006).

Β5. Συζήτηση και προτάσεις

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση των μαθητών στην ενεργή και δημοκρατική πολιτότητα αποτελεί μία κρίσιμη παιδαγωγική πρόκληση για το σύγχρονο σχολείο. Το πεδίο είναι ευρύ και ανοιχτό για να επανα-αναδειχθεί και να ενσωματωθεί η τέχνη, σε όλες τις μορφές και τα είδη της, στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία όλων των γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών με τρόπο συστηματικό, στοχευμένο και βιωματικό. Έτσι οι μαθητές θα καταστούν περισσότερο λειτουργικά κοινωνικοπολιτικά εγγράμματοι, αφού θα αναδιαμορφώνουν παλαιότερες δυσλειτουργικές νοηματοδοτήσεις και συμπεριφορές τους σε ένα εύρος πολιτικών και κοινωνικών περιστάσεων όπως είναι: η προάσπιση των ατομικών/κοινωνικών/πολιτικών δικαιωμάτων, η διασφάλιση της ανεκτικότητας στη διαφορετικότητα, η συστημική προστασία του

φυσικού/κοινωνικού περιβάλλοντος, η οικολογική διαχείριση των ζωντανών και υλικών πόρων του πλανήτη, η κλιματική αλλαγή, ο κοινωνικός ρατσισμός, η ένταξη σε κοινωνικές συλλογικές οργανώσεις και η ενεργή συμμετοχή σε κοινές δράσεις σε σχολικό, τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (Reimers, 2006). Ως προς αυτό το σκοπό, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί, να έχουν συνεχή επαγγελματική/επιμορφωτική υποστήριξη από τους αρμόδιους δημόσιους θεσμικούς φορείς αγωγής και εκπαίδευσης ώστε να αναλάβουν την ατομική ευθύνη και το παιδαγωγικό ρίσκο να ενσωματώσουν τις διάφορες μορφές της τέχνης στην καθημερινή σχολική ζωή και μαθησιακή διαδικασία ώστε οι μαθητές να εκπαιδευτούν στην ενεργή και δημοκρατική πολιτότητα (Maitles, 2010).

Όμως πέραν των θεσμικών αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτικού συστήματος και των προσωπικών επιλογών των ιδίων των εκπαιδευτικών είναι πρωτίστης σημασίας και σπουδαιότητας, στο συγκεκριμένο έργο να συμβάλλουν και όλοι οι εμπλεκόμενοι κοινωνικοί θεσμοί και οι πολιτισμικοί φορείς, που συμμετέχουν και επιδρούν στην εκπαίδευση και αγωγή των μαθητών, όπως είναι η οικογένεια, η τοπική κοινότητα, το πολιτικό σύστημα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα κοινωνικά δίκτυα και οι τοπικές οργανώσεις. Η συνεργασία όλων των παραπάνω κοινωνικών θεσμών και οργανισμών διασφαλίζει και ενισχύει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δράσεων και παρεμβάσεων του σχολείου στην κατεύθυνση εκπαίδευσης των μαθητών στις θεμελιώδεις αρχές της πολιτότητας, της δημοκρατίας, της ισότητας, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Print, 2007).

Β6. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αρθρογραφία

Bračun Sova, R. & Kemperl, M. (2012). The curricular reform of art education in primary school in Slovenia in terms of certain components of the European competence of cultural awareness and expression. Center for Educational Policy Studies Journal, 2(2), 71-90.

Davies, L. (2006) Global citizenship: abstraction or framework for action? Educational Review, 58(1), 5-25.

DeWitt, J. & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. Visitor Studies, 11(2), 181-197.

Fernyhough, F. (2007). Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue and the development of social understanding.Developmental Review 28(1), 225-262.

Garber, E. (2010). Global and local: Rethinking citizenship in art and visual culture education. Encounters on Education, 11, 117-133.

Gaudelli, W. & Hewitt, R. (2010). The aesthetic potential of global issues curriculum. Journal of Aesthetic Education, 44, 83-99.

Gnezda, N. (2011). Cognition and emotions in the creative process. Art Education, 64(1), 47-52.

Hickman, R. & Kiss, L. (2010). Cross-curricular gallery learning: A phenomenological case study. International Journal of Art & Design Education, 29(1), 27-36.

Holden, C. & Minty, S. (2011). Going global: Young Europeans' aspirations and actions for the future. Citizenship, Teaching and Learning, 6(2), 123-138.

Ivashkevich, O. (2012). Rethinking children: Power, pedagogy, and contemporary art education practices. Art Education, 65(1), 40-45.

Kennedy, K. (2007). Student constructions of active citizenship: What does participation mean to students? British Journal of Educational Studies, 55(3), 304-324.

Kitchenham, A. 2010. The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. Journal of Transformative Learning Theory, 6(2), 104-123.

Knight, L. (2010). Why a child needs a critical eye, and why the classroom is central in developing it. The International Journal of Art & Design Education, 29(3), 236-243.

Kong, S. & So, W. (2008). A study of building a resource-based learning environment with the inquiry learning approach: Knowledge of family trees. Computers and Education, 50(1), 37-60.

Kymlicka, W. (1999). Education for citizenship. The school field. International Journal of Theory and Research in Education, 10(1-2), 9-36.

Maitles, H. (2010). Citizenship initiatives and pupil values: A case study of one Scottish school's experience. Educational Review, 62 (4), 391-406.

Print, M. (2007). Citizenship education and youth participation in democracy. British Journal of Educational Studies, 55(3), 325-345.

Reimers, F. 2006. Citizenship, Identity and Education: Examining the public purposes of schools in an age of globalization. Prospects, 36(3), 275-294.

Roth, W. & Lee, J. (2007). "Vygotsky's neglected legacy": Cultural historical activity theory. Review of Educational Research, 77(3), 186-232.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). Initial findings from the IEA International Civic Education Study. Amsterdam: IEA.

Stibbs, A. (1998). Language in Art and Art in Language. Journal of Art & Design Education, 17(2), 201–209.

Strober, M. (2006). Habits of the mind: Challenges for multidisciplinary engagement. Social Epistemology, 20(3-4), 315-331.

Zarillo, J. (2008). Teaching elementary social studies: Principles and applications. New York:Allyn & Bacon.

Ιστοσελίδες

Νόμος 1566_ Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985). Ανακτήθηκε Αύγουστος 28, 2015, από http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf

Η Διακήρυξη της Χιλιετίας του ΟΗΕ. (2000). Retrieved August 24, 2015 from http://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=41&Itemid=10

UNESCO. Teaching and learning for a sustainable future a multimedia teacher education programme: Citizenship education for the 21st century. (n.d.). Retrieved August 18, 2015 from http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/mod07.html?panel=2#top

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Πρόταση νέου προγράμματος σπουδών για το μάθημα Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού (2011). Ανακτήθηκε Αύγουστος 27, 2015 από http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/.pdf)

"Η Λογοτεχνία μέσα από την Τέχνη " "Την μεν ζωγραφίαν ποίησιν σιωπωσαν, την δε ποίησιν ζωγραφίαν λαλουσαν" Σιμωνίδης ο Κείος (556 – 468 π. Χ)

Βασιλική Μελισσουργού

Εκπαιδευτικός ΠΕ02 Δ.Δ.Ε. Μαγνησίας ,Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του Ε.Α.Π., beemel91@gmail.com

Περίληψη

Η κοινωνία του 21ου αιώνα είναι μια κοινωνία πλουραλιστική και πολιτισμική. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν καταιγισμό ιδεών και πληροφοριών, δέχονται επιδράσεις και ερεθίσματα από ποικίλες ιδεολογίες , στάσεις ,συμπεριφορές και πολιτισμούς. Καθημερινά εμπλέκονται βιωματικά σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων με διάφορες μορφές τέχνης(ζωγραφική ,μουσική, κινηματογράφος, γλυπτική) αναπτύσσουν συναισθήματα , σκέψεις και προβληματισμούς, ενώ διανοίγεται ένας δίαυλος επικοινωνίας και μια ανταλλαγή μηνυμάτων και επενεργειών. Το συγκεκριμένο Σχέδιο Διδασκαλίας αφορά στη γοητεία και τη δύναμη της Τέχνης σε συνδυασμό με το ποιητικό και το λογοτεχνικό κείμενο των Βιβλίων της Μέσης Εκπαίδευσης. Επιχειρείται η συσχέτιση Τέχνης και Λόγου ,ώστε οι μαθητές με αφόρμηση την αισθητική απόλαυση και εμπειρία να ανιχνεύσουν και να κατακτήσουν τα πανανθρώπινα μηνύματα Τέχνης και Λόγου. Ενθαρρύνεται έτσι η ενεργητική συμμετοχή πρόσληψης της γνώσης , η καλλιέργεια της ευαισθησίας και του προβληματισμού , η ενσυναίσθηση και η αρετή της συνεργασίας μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου.

Λέξεις κλειδιά Τέχνη , Λόγος, συναισθηματική εμπλοκή

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Έχοντας ως βασικό υλικό μελέτης το ποίημα του Ν. Εγγονόπουλου «Νέα περί του θανάτου του Ισπανού ποιητού Φεντερίκου Γκαρθία Λόρκα……» που εμπεριέχεται στα Κ.Ν.Λ. της Β ΄ Τάξης Λυκείου και την αναφορά της ποίησης και της τέχνης σε συγκεκριμένους στίχους , οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν μέσω έργων Τέχνης , απόρροια πολεμικών γεγονότων και ταραγμένων περιόδων, το ρόλο της τέχνης και του λόγου ,καθώς και την κοινωνική ευθύνη του δημιουργού. Υιοθετείται το μοντέλο ανάλυσης έργων του Perkins2, προσέγγιση που αποβλέπει στην ανάπτυξη στοχαστικής και δημιουργικής ικανότητας των μαθητών , σε έργα του Picasso , Eugène Delacroix και άλλων καλλιτεχνών. Επίσης, επιδιώκεται μέσα από τις απόψεις σημαντικών φιλοσόφων για τη σημασία της τέχνης (Σοπενχάουερ , Κλοντ Σαιν Σιμόν , Όγκυστ Κοντ , Καρλ Μαρξ, Φρίντρχ Ένγκελς) καθώς και ποιητών ιδιαίτερα προβληματισμένων για το καθήκον τους (Γ . Σαραντάρης , Ν. Καρούζος, Τ. Πατρίκιος) να αναδειχθεί καθαρά η λειτουργία και η συμβολή της Τέχνης στον άνθρωπο και την κοινωνία. Η δειγματική διδασκαλία εφαρμόζεται σε ένα τμήμα 20 μαθητών που χωρίζονται σε πέντε ομάδες .Για την υλοποίηση της διδασκαλίας απαιτείται ο χρόνος μίας (1) ώρας για την ερμηνεία των ποιημάτων στη σχολική αίθουσα , δύο (2) διδακτικών ωρών στο Εργαστήριο της Πληροφορικής και μίας ακόμη διδακτικής ώρας για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εργασίας.

Το Σχέδιο Διδασκαλίας υπόσχεται ευχάριστη προσέγγιση της γνώσης μέσω της εικόνας ή και της μουσικής , ενδυνάμωση της παρατήρησης , όξυνση της κριτικής σκέψης και ικανότητας .Ακόμη, θέτει σε λειτουργία τον μηχανισμό των συνειρμών και των προεκτάσεων ,διευρύνεται ο πνευματικός ορίζοντας των μαθητών , ενθαρρύνεται η εξωτερίκευση συναισθημάτων και η ελευθερία στην σκέψη και την έκφραση.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Κεντρικός σκοπός είναι η ανάδειξη και η συνειδητοποίηση της άρρηκτης σχέσης Τέχνης και Λόγου με την κοινωνική , πολιτική , πολιτιστική – πνευματική υπόσταση του ατόμου. Τόσο τα έργα της Τέχνης όσο και του Λόγου αποτελούν δημιουργήματα και εκφάνσεις του κοινωνικοπολιτικού και πνευματικού γίγνεσθαι , τα οποία γίνονται άμεσα αντιληπτά και κατανοητά μέσω της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών. Τα μηνύματα που εκπέμπουν τα έργα της Τέχνης και του Λόγου έχουν κοινωνική διάσταση , προσφέρουν αισθητική απόλαυση και καλλιεργούν αισθητικά κριτήρια , δρουν ως καταλύτης ανθρωπιστικής παιδείας, καλλιέργειας και ως πηγή έμπνευσης ,σφυρηλατούν ισχυρές προσωπικότητες, προσανατολίζουν τον άνθρωπο ηθικά και πνευματικά και αναδεικνύουν απαραίτητες αξίες και αρετές για την ύπαρξη του ατόμου και του κοινωνικού συνόλου ,φωτίζουν όχι μόνο τα μονοπάτια της γνώσης, αλλά υποδεικνύουν και έναν τρόπο ζωής που καθιστά , όπως τονίζει και ο Αριστοτέλης[3] ,άξιο τον βίο του

[2] Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art*. L.A., Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
[3] Αριστοτέλους Πολιτικά 1337a 21

ανθρώπου. Ακόμη, στόχος της Διδασκαλίας είναι να δημιουργηθούν γερές σχέσεις- συνδέσεις ανάμεσα σε έργα τέχνης και αντικείμενα μάθησης (έννοιες κλειδιά). Στη συνέχεια , φιλοδοξεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί την τέχνη ως μια προωθητική δύναμη για την ανάπτυξη του στοχασμού των μαθητών. Η φιλοσοφία των δραστηριοτήτων στηρίζεται στην επεξεργασία κατάλληλων ερωτημάτων, τα οποία δεν επιζητούν κάποια προφανή απάντηση, αλλά ,αντίθετα , ενεργοποιούν τη σκέψη, εμβαθύνουν στην παρατήρηση , ερευνούν ποικίλες πτυχές ενός ζητήματος, επιχειρηματολογούν και ζητούν αξιόπιστες αποδείξεις, αμφισβητούν την πρόχειρη πληροφόρηση ,αναπτύσσουν την κριτική , συνθετική και αναλυτική ικανότητα (Ritchhart, Palmer, Church, M. & Tishman, 2006).

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Μετά το πέρας της Διδασκαλίας οι μαθητές , πλούσιοι σε αισθητική απόλαυση ,εμπειρία και γνώση που αποκόμισαν από την επαφή τους με τα καλλιτεχνήματα της Τέχνης και του Λόγου ,προβληματίζονται, αναστοχάζονται ,αναθεωρούν και διαμορφώνουν τελικές στάσεις και συμπεριφορές ζωής. Μέσα από ανεκτίμητα αισθητικά βιώματα ,εκλεπτύνουν το αισθητικό τους κριτήριο , εξευγενίζουν την ύπαρξή τους, καθώς τα έργα αποτελούν πρεσβευτές του Ωραίου , της Αρμονίας , του Ιδεώδους της ελευθερίας και της αλήθειας. Επίσης, διδάσκονται ήθος και γνώσεις , πολύτιμο σύμβουλο για την αντιμετώπιση μελλοντικών κινδύνων. Τέλος , αναμένεται μέσα από τη συγκεκριμένη Διδασκαλία η ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων, όπως κριτική σκέψη ,δημιουργικότητα , συνεργατικότητα ,επικοινωνία , ανάληψη πρωτοβουλιών , ψηφιακή και κοινωνική ικανότητα, αξιοποίηση της μεταγνωστικής δυνατότητας (μαθαίνω πώς να μαθαίνω) ,πολιτισμική – διαπολιτισμική συνείδηση και έκφραση4.

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Η Σύγχρονη Προσέγγιση της Διδασκαλίας αναγνωρίζει τους μαθητές όχι σαν παθητικούς δέκτες , αλλά σαν άτομα που συμμετέχουν ενεργά στην κατασκευή του οικοδομήματος της γνώσης. Ο μαθητής εμπλέκεται σε μια ενεργητική διαδικασία μάθησης, η οποία εμπεριέχει την κατάκτηση *του νοήματος* (και της σημασίας) των πραγμάτων μέσα από διαπροσωπική συζήτηση και επικοινωνία. Η *γνώση δεν είναι απόλυτα αντικειμενική.* Μπορεί να αξιολογηθεί από το άτομο με βάση το βαθμό που *ταιριάζει* στην εμπειρία του και είναι συναφής με άλλες πτυχές της γνώσης του ,τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και ιδέες του. Η εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης , οδήγησε στη μετατόπιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας , από τη μετωπική διδασκαλία με «πομπό» της γνώσης τον εκπαιδευτικό , προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης μαθητοκεντρικών δημιουργικών δραστηριοτήτων που σκοπό έχουν να βοηθήσουν τους μαθητές να συνδυάσουν γνώσεις ήδη αποκτημένες , να ανατρέξουν σε πηγές για την οικοδόμηση νέων γνώσεων και να συνθέσουν αυτές τις γνώσεις δημιουργικά με το δικό τους προσωπικό τρόπο. Απαιτείται ένα πλούσιο σε ερεθίσματα διευρυμένο περιβάλλον, ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, διάφορα μοντέλα μάθησης, διαρρύθμιση των χώρων μάθησης, και μια παρακινητική και ευχάριστη ατμόσφαιρα μέσω χρωμάτων, μουσικής, έργων τέχνης. Τυποποίηση προγραμμάτων μάθησης και ρουτίνα σκοτώνουν το ενδιαφέρον. Πρέπει , επομένως , να απομακρυνόμαστε διαρκώς από τη μάθηση διεκπεραίωσης προς τη μάθηση της μελλοντικής προοπτικής και να ενδιαφερόμαστε για το νέο, το ασυνήθιστο, το σημαντικό για το μέλλον.

Λαμβάνοντας υπ΄ όψιν τον ορισμό της μάθησης ως μεταβολή της κατανόησης ,των γνώσεων ,των πληροφοριών, των στάσεων , των πεποιθήσεων , των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του ατόμου , δηλαδή τη διαδικασία κατά την οποία αλλάζει το γνωστικό δυναμικό του ατόμου , ως αποτέλεσμα των ποικίλων εμπειριών που επεξεργάζεται , έχουν διαμορφωθεί ποικίλες θεωρίες μάθησης .

Για την υλοποίηση του προτεινόμενου σχεδίου διδασκαλίας υιοθετήθηκαν οι ακόλουθες θεωρίες[5]:

Η θεωρία του Κονστρουκτιβισμού που αποδίδει μεγάλη σημασία στις εσωτερικές νοητικές διεργασίες , αντιλαμβάνεται τη γνώση ως διαδικασία προσωπικής κατασκευής ,αναδιάταξης και αναδόμησης των νοητικών δομών προσαρμοζόμενες στις νέες γνώσεις και στα νέα δεδομένα.

Ο εποικοδομισμός του J Piaget θεωρεί ότι η ανάπτυξη της λογικής και της επιστημονικής σκέψης του παιδιού είναι μια ενεργητική εξελικτική διαδικασία με διάφορα στάδια, όπου το παιδί έρχεται σε αλληλεπίδραση με ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα.

Ο J Bruner πρεσβεύει την ανακαλυπτική μάθηση μέσα από το πείραμα , τη δοκιμή, την επαλήθευση ή τη διάψευση. Αυτή η ιδέα της σταδιακής ανακάλυψης αποτελεί ταυτόχρονα και ένα μαθησιακό κίνητρο , με το οποίο ο καθηγητής μπορεί να βοηθήσει ή να καθοδηγήσει το μαθητή (καθοδηγούμενη ανακάλυψη).

Ο Vygotsk οι Doise και Mugny αναγνωρίζοντας ότι ο κοινωνιοπολιτισμικός παράγοντας διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη μάθηση , διατύπωσαν τις κοινωνιογνωστικές θεωρίες. Ετσι υποστηρίζουν ότι , το μανθάνον υποκείμενο δεν κατασκευάσει την προσωπική του γνώμη μέσα σε ένα πολιτισμικό και επικοινωνιακό «κενό», αλλά πάντοτε μέσα σε ευρύτερα πλαίσια στα οποία η γνώση δημιουργείται και σηματοδοτείται. Αποδίδουν πολύ μεγάλη σημασία στη γλώσσα, ως παράγοντα για τη μάθηση και στηρίζονται στην υπόθεση της ζώνης εγγύτερης (η επικείμενης) ανάπτυξης: η ζώνη αυτή αποτελεί ένα σύνολο γνώσεων τις οποίες ο μαθητής μπορεί να δημιουργήσει με τη βοήθεια του περιβάλλοντος – αλλά όχι ακόμη μόνος. Οι θεωρίες της δραστηριότητας και της εγκαθιδρυμένης μάθησης και της κατανεμημένης νόησης εντάσσονται και αυτές στις κοινωνιοπολιτισμικές και κοινωνιογνωστικές θεωρίες, υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση ,ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Σύγχρονες αντιλήψεις για τους στόχους της εκπαίδευσης εστιάζουν στην ανάγκη για καλλιέργεια δεξιοτήτων δια βίου μάθησης και κοινωνικών δεξιοτήτων**,** δηλαδή επικοινωνίας, συνύπαρξης με τους άλλους και συνεργασίας. Αναγνωρίζεται δηλαδή ως αναγκαιότητα της σύγχρονης μεταβιομηχανικής εποχής, που χαρακτηρίζεται από συνθήκες ανταγωνισμού και συνεχών αλλαγών

[4] Καλογρίδη , Κόκκος, & Μέγα, 2013
[5] Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη ΙΤΥΕ Διόφαντος - Διεύθυνση Επιμόρφωσης και Πιστοποίησης

λόγω της παγκοσμιοποίησης, η ανάπτυξη ικανοτήτων κοινωνικού χαρακτήρα (Goleman, 2011), προκειμένου οι άνθρωποι να διαθέτουν ευρύτητα πνεύματος και κατανόησης των καταστάσεων, ικανότητες προγραμματισμού, δημιουργικότητας, ανάληψης πρωτοβουλιών, επίλυσης προβλημάτων και επικοινωνίας καθώς και αξιοποίησης των πηγών μάθησης (Κόκκος, 2005).

Στα νέα Προγράμματα Σπουδών δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της δεξιότητας της δια βίου μάθησης και της συνεργασίας. Ειδικότερα, υιοθετήθηκε η ταξινομία των τεσσάρων επιπέδων της Unesco (2002) [6], σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι/οι μαθητές επιδιώκεται: α. Να μάθουν πώς να μαθαίνουν (γνωρίζοντας και κατανοώντας) β. Να μάθουν πώς να ενεργούν (διερευνώντας και εντοπίζοντας) γ. Να μάθουν πώς να συμβιώνουν με τους άλλους (επικοινωνώντας και συνεργαζόμενοι) και δ. Να μάθουν πώς να υπάρχουν (συνδεόμενοι με τη ζωή).

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας – αξιολόγησης

Η δειγματική διδασκαλία έχει σαν έρεισμα προσεγγίσεις που εκκινούν από την παρατήρηση της τέχνης με στόχο την ανάπτυξη των πολλαπλών ικανοτήτων των μαθητών , με έμφαση στις στοχαστικές. Αποτελούν δοκιμασμένες πρακτικές με πολύ καλά αποτελέσματα στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς οι οποίες έχουν εφαρμοστεί και αναπτύσσονται υπό την αιγίδα του μεταπτυχιακού τμήματος του Πανεπιστημίου του Harvard. Περισσότερες πληροφορίες μπορούν να αντληθούν από το site του Project Zero http://www.pz.harvard.edu.vt.

Επιχειρείται μια αναλυτική μεθοδολογία για την προσέγγιση των έργων τέχνης, έτσι όπως προτείνεται από τον D. Perkins (1994) στο βιβλίο του "The Intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art". Πρόκειται για την εις βάθος παρατήρηση ενός έργου τέχνης, η οποία μπορεί να ακολουθηθεί ως πρακτική, όταν ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να ενεργοποιήσει το στοχασμό των μαθητών του . Η προσέγγιση του "Artful Thinking" στηρίζεται σε μια σειρά ερωτημάτων, που είναι δομημένα με τέτοιον τρόπο, ώστε να ενεργοποιείται σταδιακά ο στοχασμός των μαθητών μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης.

Πιο συγκριμένα:

- Οι ομάδες των ερωτημάτων αφορούν σε όλο το έργο τέχνης ή σε ενδιαφέροντα για τον παρατηρητή μέρη του.
- Κάθε ομάδα ερωτήσεων τοποθετείται στο διδακτικό σχεδιασμό με βάση τους στόχους (γνωστικούς, στάσεων, δεξιοτήτων ή άλλους) που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός.
- Η ομάδα των ερωτήσεων μπορεί να αποτελεί είτε μέρος των εισαγωγικών δραστηριοτήτων για την αύξηση του ενδιαφέροντος, είτε μέρος των κύριων δραστηριοτήτων για την εις βάθος διείσδυση σε ένα θέμα, είτε μέρος των καταληκτικών δραστηριοτήτων για ολιστική ενδυνάμωση.
- Η/Οι ομάδα/ες των ερωτημάτων τοποθετείται/ούνται σε δοκιμασμένες μεθοδολογίες ήδη γνωστές στους εκπαιδευτικούς κύκλους (π.χ. μέθοδος project) ή ενισχύουν τις δραστηριότητες που ήδη προτείνονται μέσα στα σχολικά εγχειρίδια. Με τον τρόπο αυτό δεν διαταράσσουν την καθημερινή πρακτική, αλλά ενδυναμώνουν το στοχασμό ακόμα και σε κάθε τύπου διδακτικό σχεδιασμό (Μέγα, 2011).

Βασικές μορφές αξιολόγησης που προτείνονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία και μπορούν να ληφθούν υπόψη στο διδακτικό σχεδιασμό**,** παράλληλα με τις τεχνικές και τα εργαλεία εφαρμογής τους είναι :

- Διαγνωστική αξιολόγηση**.** Έχει στόχο να «διαγνώσει» ο εκπαιδευτικός τις προϋπάρχουσες γνώσεις κι εμπειρίες των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο που θα διδαχθούν, αλλά και τις ελλείψεις και «αδυναμίες» τους γι' αυτό τοποθετείται κυρίως στην αρχή της διδασκαλίας. Μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από ερωτήσεις – απαντήσεις, τεστ, καταιγισμό ιδεών, συζητήσεις.

- Διαμορφωτική αξιολόγηση**.** Εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, προκειμένου να «ανατροφοδοτηθεί» ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής για την πορεία της μάθησης. Στη σύγχρονη διδακτική έχει δεσπόζουσα θέση, καθώς δίνει τη δυνατότητα να ελέγξουμε και να βελτιώσουμε τη διδασκαλία, ενώ αυτή εξελίσσεται. Εστιάζει, δηλαδή, στο να βελτιώσει τη μάθηση παρά να μετρήσει το τελικό αποτέλεσμα, την επίδοση, του μαθητή (Σοφού, 2013)**.** Επειδή, μάλιστα, έχει στόχο τη βελτίωση της μάθησης, ονομάζεται και «αξιολόγηση για τη μάθηση». Η «αξιολόγηση για τη μάθηση» στηρίζεται στη θεωρία του εποικοδομισμού (κονστρουκτιβιστική) η οποία υποστηρίζει ότι «ο μαθητής είναι αυτός που οικοδομεί τη γνώση.

- Τελική αξιολόγηση (summative) ή Αξιολόγηση *της μ*άθησης. Οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με την αξιολόγηση αυτή, που αφορά στην «επίδοση» του μαθητή, στο «τελικό αποτέλεσμα» και αποδίδεται με έναν βαθμό. Στοχεύει να «αποτιμήσει» τη μάθηση στο τέλος μιας συγκεκριμένης περιόδου (π.χ. στο τέλος μιας ενότητας, στο τέλος του τριμήνου, στο τέλος του έτους). Η έμφαση στην περίπτωση αυτή δίδεται στη συνολική πρόοδο του μαθητή σε σχέση με τους στόχους του προγράμματος σπουδών. Η αξιολόγηση της μάθησης βοηθά, ταυτόχρονα, τον εκπαιδευτικό να προγραμματίσει στο μέλλον τη διδασκαλία του και να θέσει νέους στόχους. Τα δεδομένα από την αξιολόγηση της μάθησης μπορεί να τα χρησιμοποιήσει για να ενημερώσει τους γονείς του μαθητή (Σοφού, 2013)**.**

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

Η προσέγγιση του D. Perkins για την ανάπτυξη της στοχαστικής και δημιουργικής ικανότητας

Η προσέγγιση του Perkins, εστιάζει στη δημιουργία της κουλτούρας του στοχασμού.

[6] Καλογρίδη, Κόκκος, & Μέγα, 2013, σ. 9

Η βασική ιδέα που θέτει ρητά στο έργο του *The intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art* (1994) είναι ότι ο παρατηρητής ενός έργου τέχνης μπορεί να ενεργοποιήσει τις στοχαστικές του δεξιότητες, εφόσον ακολουθηθούν τέσσερα στάδια παρατήρησης:

- 1ο στάδιο: Χρόνος για παρατήρηση Στο πρώτο στάδιο, ο παρατηρητής, αφιερώνει όσο χρόνο χρειάζεται για να παρατηρήσει όσο καλύτερα μπορεί το έργο τέχνης. Πρόκειται για μια νοοτροπία που θα πρέπει να υιοθετήσει ο παρατηρητής, σύμφωνα με την οποία δεν σπεύδει σε ερμηνείες με την πρώτη ματιά , αλλά δίνει όσο χρόνο χρειάζεται στην «αντικειμενική» παρατήρηση. Για το λόγο αυτό, τα ερωτήματα που προβάλλονται έχουν ως στόχο τους τον εντοπισμό συγκεκριμένων δεδομένων, την έκφραση αποριών, την εκμετάλλευση των ήδη υπαρχουσών γνώσεων. Η φράση κλειδί για την 1η φάση είναι: «πίστωση χρόνου». Ο παρατηρητής θα πρέπει να είναι γενναιόδωρος με την παρατήρησή του. Να την αφήσει να εξελιχθεί, χωρίς να μπει στον πειρασμό να προβεί σε βιαστικές εκτιμήσεις και συμπεράσματα.

Ενδεικτικά ερωτήματα 1ου σταδίου :

- Τι βλέπετε ;
- Υπάρχουν απορίες, ερωτήματα σχετικά με αυτό που βλέπετε;
- Εκφράστε τις πρώτες σας παρατηρήσεις, απορίες.
- Υπάρχουν ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά στο έργο; (μορφές, σχήματα κ.ά.)
- Γενικά, καταγράψτε τι βλέπετε κυκλώνοντας ενδιαφέροντα σημεία ή κρατώντας σημειώσεις. Αφήστε τον εαυτό σας να θυμηθεί ιδέες, απόψεις, σκέψεις σχετικές με το συγκεκριμένο έργο. Ξεκουραστείτε για λίγο (ένα με δύο λεπτά) και επανέλθετε με νέες παρατηρήσεις.

- 2ο στάδιο: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση Πρόκειται για την ανοικτή και χωρίς προκαταλήψεις παρατήρηση, η οποία ενεργοποιεί τη δημιουργική ματιά του παρατηρητή. Εδώ, ενεργοποιείται η ανοικτή σκέψη, που δεν ερμηνεύει αλλά παρατηρεί ακόμα καλύτερα, λαμβάνοντας υπόψη ποικίλες παραμέτρους. Είναι η μορφή σκέψης που δεν παίρνει τίποτα σαν δεδομένο, αλλά ανασυνθέτει τα δεδομένα με μια δημιουργική ματιά.

Ενδεικτικά ερωτήματα 2ου σταδίου :

- Τι συμβαίνει εδώ; Φτιάξτε ένα «σενάριο» γι αυτό που βλέπετε.
- Αναζητήστε εκπλήξεις. Λάβετε υπόψη σας αυτές τις εκπλήξεις (κρατήστε σημειώσεις, κυκλώστε τις , συζητήστε ή γράψτε γι' αυτές).
- Ψάξτε για την ατμόσφαιρα που αποπνέει το έργο και την ψυχική διάθεση που σας δημιουργεί.
- Ψάξτε για συμβολισμούς και μηνύματα. Ενδιαφερθείτε για τα τεχνικά στοιχεία του έργου (χωροχρονικό πλαίσιο, κίνηση, χρώμα, όγκοι, φόρμες, γραμμές, πινελιές κτλ).
- Κάντε συνδέσεις ιστορικές και πολιτισμικές.
- Μελετήστε πιο αναλυτικά ανεξάρτητα σημεία του έργου απομονώνοντάς τα και «μεγεθύνοντάς» τα, για να τα παρατηρήσετε καλύτερα.
- Αναζητήστε τις υπερβολές στο έργο (στο χρώμα, την κίνηση, τις φόρμες, τα μεγέθη, κ.α.).

- 3ο στάδιο: Ξεκάθαρη, αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση Η σκέψη στο τρίτο στάδιο μετατρέπεται σε αναλυτική. Ο παρατηρητής ξεκαθαρίζει, εμβαθύνει, ερμηνεύει, εξηγεί και αποδεικνύει. Λαμβάνει υπόψη του το ρεπερτόριο των εμπειριών του, τις γνώσεις του, τις παρατηρήσεις από τα δύο προηγούμενα στάδια, ώστε να οδηγηθεί σε συμπερασματικές και άρτια τεκμηριωμένες κρίσεις.

Ενδεικτικά ερωτήματα 3ου σταδίου :

- Γυρίστε πίσω σε αυτό που σας εξέπληξε: Γιατί ο καλλιτέχνης δημιούργησε αυτήν την έκπληξη;
- Γυρίστε πίσω σε αυτό που σας εντυπωσίασε-προβλημάτισε: Με ποιον τρόπο ο καλλιτέχνης κατάφερε να σας εντυπωσιάσει; Εξηγήστε.
- Κάντε «διανοητικές αλλαγές» με στόχο να βρείτε απαντήσεις (π.χ. καταργήστε ένα αντικείμενο). Ποιες επιπτώσεις έχει αυτό στην ισορροπία του έργου και στην «αξία» του συγκεκριμένου αντικειμένου;
- Αναζητήστε τα δυνατά σημεία του έργου: Δείτε πώς αυτά τονίζονται για να ερμηνεύσετε τη θέση τους μέσα στο έργο. Ελέγξτε πώς το χρώμα, οι φόρμες, οι όγκοι, οι γραμμές, οι πινελιές, η σύνθεση και άλλα τεχνικά στοιχεία του έργου επηρέασαν και προσέλκυσαν την παρατήρηση και τη σκέψη.
- Βρείτε πιθανές απαντήσεις στα ερωτήματά σας με βάση τις πληροφορίες που έχετε μέχρι τώρα συγκεντρώσει. Προσπαθήστε να δώσετε λύσεις στο πάζλ των αποριών, ερωτημάτων, εκπλήξεων κτλ.
- Εντοπίστε τεκμηριωμένα ποια μπορεί να είναι τα σύμβολα ή τα μηνύματα που αποπνέει το έργο.
- Ελέγξτε αναλογίες: Ποια φιγούρα καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος; Γιατί συμβαίνει αυτό; Ενώστε με νοητές γραμμές τα αντικείμενα για να βρείτε τη σχέση που υπάρχει μεταξύ τους.
- Κάντε συγκρίσεις (με άλλα έργα τέχνης του ίδιου καλλιτέχνη ή και άλλων που επεξεργάστηκαν το ίδιο θέμα) για να ενδυναμώσετε τα επιχειρήματά σας σχετικά με την αποτύπωση των μηνυμάτων του έργου.
- Γενικά, καταθέστε τεκμηριωμένες απόψεις και καταλήξτε σε δομημένα συμπεράσματα.

- 4ο στάδιο: Ολιστική παρατήρηση Στο στάδιο αυτό ενεργοποιείται η οργανωτική σκέψη του παρατηρητή. Δοκιμάζεται η ικανότητά του να αξιοποιεί το σύνολο των πληροφοριών που συνέλεξε από τα προηγούμενα στάδια, ώστε να εκφράσει την αίσθηση που αποπνέει το έργο. Η οργανωτική σκέψη περιέχει στοιχεία κριτικού στοχασμού, δεδομένου ότι για τις συνολικές εκτιμήσεις απαιτούνται διανοητικές δεξιότητες ,όπως σύνθεση, λήψη απόφασης κατόπιν ελέγχου των δεδομένων, ερμηνευτικές κρίσεις κατόπιν επιχειρηματολογίας, εκμετάλλευση πρότερων εμπειριών, συνεκτιμήσεις.

Ενδεικτικά αναφέρονται εκπαιδευτικές τεχνικές με ολιστικό χαρακτήρα :

Δραματοποίηση: Οι μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη όσα έχουν παρατηρηθεί στα προηγούμενα, στάδια δημιουργούν μια ιστορία και τη δραματοποιούν.

Συζήτηση στην ολομέλεια: Οι μαθητές συζητούν για το πώς αντιμετώπισαν το έργο τέχνης αρχικά και μετά την ολοκλήρωση του τρίτου σταδίου.

Γραφή κειμένου: Οι μαθητές συγγράφουν κείμενα με βάση την εκπαιδευτική τεχνική: «Παλιά νόμιζα, τώρα νομίζω», λαμβάνοντας υπόψη όσα παρατήρησαν στα τρία προηγούμενα στάδια. Δεδομένου ότι οι μαθητές ενεπλάκησαν συναισθηματικά ,βίωσαν έντονα συναισθήματα (χαράς, λύπης , έκπληξης) καλούνται να συντάξουν ένα *κείμενο σε ποιητική μορφή* με ρεαλιστικά και υπερρεαλιστικά στοιχεία.

Επίσης , οι μαθητές καλούνται να βρουν την άποψη των φιλοσόφων σχετικά με την τέχνη και να την συνδυάσουν με τη στάση τόσο των ποιητών όσο και των καλλιτεχνών. Έτσι μέσα από διεξοδική και εμπεριστατωμένη προσωπική έρευνα οι μαθητές διαμορφώνουν τη δική τους θεωρία για την Τέχνη και τον Λόγο.

Ο μαθητής σε μια τέτοια διδακτική προσέγγιση μαθαίνει αναπροσαρμόζοντας τις νοητικές του δομές δεχόμενος πληροφορίες και ερεθίσματα .καθώς δρα σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Η γνώση δε μεταβιβάζεται στο μαθητή αλλά δημιουργείται από τον μαθητή ο οποίος δρα και επικοινωνεί μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Το περιβάλλον του μαθητή περιλαμβάνει τόσο την υλικοτεχνική υποδομή, μέρος της οποίας αποτελεί και το χρησιμοποιούμενο λογισμικό, όσο και τους υπόλοιπους μαθητές , τους εκπαιδευτικούς – ενδεχομένως και άλλα άτομα. Το περιβάλλον, με μια γενική έννοια, περιλαμβάνει επίσης τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένα όλα αυτά τα στοιχεία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού , λοιπόν, είναι να οργανώσει διδακτικές καταστάσεις και μαθήματα, στα πλαίσια των οποίων ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί, να διερευνήσει και να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον του ,προκειμένου να οικοδομήσει τη γνώση του. Είναι εμψυχωτής στην προσπάθεια των μαθητών για κατάκτηση της γνώσης ,ρυθμιστής και διευκολυντής των βημάτων και των τρόπων προσέγγισης, καθοδηγητής και επιβλέπων των διαδικασιών που συντείνουν στο κοινό επιδιωκόμενο αποτέλεσμα .Ο διδακτικός σχεδιασμός φέρει την προσωπική σφραγίδα του δημιουργού του, του δασκάλου, και απηχεί τις εκπαιδευτικές του αντιλήψεις και ευρύτερα το αξιακό του σύστημα. Καλός δάσκαλος σημαίνει και καλός «σκηνοθέτης», καλός «σχεδιαστής» των διδακτικών ενοτήτων, με γνώμονα να μετατρέπει την «επιβεβλημένη διδακτική ώρα» σε έμπνευση και δημιουργία, να μετασχηματίζει τον «καταναγκασμό της παρακολούθησης της ύλης» σε «απόλαυση ανακάλυψης της ζωής και του κόσμου». Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της δεξιότητας για «δια βίου μάθηση» είναι ζητήματα που συνδέονται με τη διαμόρφωση του πολιτισμού του 21ου αιώνα.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Για την εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε το πρώτο Φύλλο Εργασίας ακολουθώντας την προσέγγιση του D. Perkins και τα ερωτήματα που αφορούν στην τέχνη , την τεχνοτροπία , το έργο του Picasso (Γκουέρνικα) και του Eugène Delacroix (Η σφαγή της Χίου) , τους συμβολισμούς και τη σχέση των έργων με την εποχή τους και τα γεγονότα.

Στο δεύτερο Φύλλο Εργασίας , επιχειρείται σχολιασμός του έργου του Ν. Εγγονόπουλου ως ζωγράφου (κοινά σημεία και διαφορές) και ως ποιητή (προσωπική άποψη για την ποίηση και την τέχνη).

Στο τρίτο Φύλλο Εργασίας οι μαθητές προσεγγίζουν τους φιλοσόφους Σοπενχάουερ , Κλοντ Σαιν Σιμόν, Όγκυστ Κοντ **,** Καρλ Μαρξ, Φρίντρχ Ένγκελς και τις απόψεις τους για την τέχνη.

Σε τέταρτο Φύλλο Εργασίας επιδιώκεται να αποκαλυφθεί το προσωπείο του Εγγονόπουλου - ο ποιητής Φρ. Γκαρθία Λόρκα και τα κοινά στοιχεία στο έργο και την πορεία της ζωής του. Το πέμπτο Φύλλο Εργασίας αποσκοπεί να αναδείξει και να εγκωμιάσει τα οφέλη (αισθητική απόλαυση, ευαισθητοποίηση, καλλιέργεια συναισθηματικής ωρίμασης, όξυνση της κριτικής σκέψης) που προκύπτουν από την προσέγγιση, την επαφή και την ενασχόληση με την Τέχνη. Σε ένα τελικό Φύλλο Εργασίας που απευθύνεται σε όλες τις ομάδες, οι μαθητές καλούνται να αποτυπώσουν στο χαρτί (σε πεζό - ποιητικό - μουσικό κείμενο ή ζωγραφικό πίνακα) σκέψεις , ιδέες , συναισθήματα που ανέκυψαν από την προσωπική τους διερεύνηση με την Τέχνη και τον Λόγο.

Ενδεικτικοί διαδικτυακοί τόποι που δόθηκαν στους μαθητές για την άντληση στοιχείων σχετικά με την εργασία τους είναι οι ακόλουθοι: http:/www.**komvos.edu.gr/dictionaries**, www.guggenheim.org, www.nationalgallery.gr, www.namuseum.gr,https://el.wikipedia.org/, www.youtube.com, http://www.wordle.net/ http://www.edutv.gr/deyterobathmia/eggonopoulos-empeirikos, http://www.edutv.gr/, http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/ www.slideshare.net/stergianimparmpa/ss-40634405 , www.britannica.com/.../**art-philosophy, http://photodentro.edu.gr .**

Χρησιμοποιήθηκαν λογισμικά γενικής χρήσεως ,όπως windows , power point ,wordie.net , internet , επεξεργασίας εικόνας , λόγου .

Β7. Έρευνα

Ο στόχος του “Artful Thinking” (http://www.pz.harvard.edu.vt) είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν συχνά έργα τέχνης (κυρίως οπτικά) στις τάξεις τους με τρόπο τέτοιο ώστε να εξυπηρετούνται όχι μόνο οι μαθησιακοί στόχοι, αλλά και η στοχαστική διάθεση των μαθητών. Το πρώτο μέλημα του Προγράμματος είναι να δημιουργηθούν γερές σχέσεις- συνδέσεις ανάμεσα σε έργα τέχνης και αντικείμενα μάθησης (έννοιες κλειδιά).Το δεύτερο είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν την τέχνη ως μια προωθητική δύναμη για την ανάπτυξη του στοχασμού των μαθητών. Μετά το τέλος των εργασιών που ανατέθηκαν στις ομάδες των μαθητών , παρουσιάστηκε ένα power point , με τα αποτελέσματα της δειγματικής διδασκαλίας. Οι μαθητές

,υπερήφανοι για το δημιούργημά τους , ένιωσαν αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση , άξιοι που ανταποκρίθηκαν επιτυχώς στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις των Φύλλων Εργασίας . Μέσα από τη συνεργασία και την ομαδικότητα καλλιέργησαν κοινωνικές αρετές και απέκτησαν αξίες ,όπως το σεβασμό στο πρόσωπο και την άποψη του συμμαθητή , την αναγνώριση της προσπάθειας και της αξίας του ,αλλά και τη συστράτευση δυνάμεων και το συντονισμό των ενεργειών τους για έναν κοινά επιδιωκόμενο στόχο. Έτσι μαζί με τα οφέλη από την ενασχόληση με την τέχνη οι μαθητές απεκόμισαν ορθές στάσεις και συμπεριφορές σε κοινωνικό , συλλογικό και προσωπικό επίπεδο. Διαμόρφωσαν ,επίσης, πολιτισμική συνείδηση και έκφραση , καλλιτεχνική παιδεία, βελτίωσαν το αισθητικό τους κριτήριο , επιλέγοντας το πραγματικά ωραίο ,την αρμονία και την συναισθηματική ισορροπία.

Β8. Βιβλιογραφικές Αναφορές και βοηθήματα

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art*. L.A., Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.

Perkins, D. (2003), *Making Thinking Visible*. New Horizons for Learning, USA.www.newhorizons.org

Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M. & Tishman, S. (2006). *Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom*, Paper prepared for the AERA Conference, April 2006, pp.45 http://www/pz/harvard.edu/vt/visiblthinking_html_files?06_additionalres ources

Βλαχοδήμος, Δ. (2006).Διαβάζοντας το παρελθόν στον Εγγονόπουλο, Αθήνα : Ινδικτος

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη ΙΤΥΕ Διόφαντος - Διεύθυνση Επιμόρφωσης και Πιστοποίησης ΕΚΕΒΙ – ΥΠ.ΠΟ. (2007). Ν Εγγονόπουλος «η αγάπη είναι ο μόνος τρόπος …» Ν Εγγονόπουλος . Εκατό χρόνια από τη γέννησή του , Αθήνα

Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλογρίδη, Σ., Κόκκος, Α., & Μέγα, Γ**.** (2013). Σχεδιασμός και προετοιμασία Διδακτικών Ενοτήτων, *Ενότητα 2,* Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Καλοκύρη, Β. & Φραγκούλης, Ι. (2014) *Διεξαγωγή διδασκαλίας: Αξιοποίηση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Ενότητα 3, Επιμορφωτικό Πρόγραμμα για Εκπαιδευτικούς Φιλολόγους: «Εκπαιδευτικοί και Διά Βίου Μάθηση»*. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2009). *Εκπαιδευτικές Τεχνικές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α., & Φραγκούλης, Ι. (2006). Σχεδιασμός Μικροδιδασκαλίας (Κεφάλαιο 4, ενότητα 4.2) στο: *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Εκπαίδευση Αξιολογητών Επιτροπών Πιστοποίησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. ΕΑΠ, Μέντωρ Εκπαιδευτική, ΚΕΚ ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.

Μαυρόπουλος, Α.Σ. (2013). Σχέδιο μαθήματος. Σχεδιασμός – Διεξαγωγή και αξιολόγηση μιας διδασκαλίας. Αθήνα: του ιδίου.

Ματσαγγούρας, Η. (1987*).* Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Αθήνα :Γρηγόρης.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2004). Σύγχρονες στρατηγικές διδασκαλίας - μάθησης και νέες τεχνολογίες στο μάθημα της ιστορίας. Στο: *Φιλόλογοι στον υπολογιστή,* επιμέλεια Ε. Μυρογιάννη – Δ. Μαυροσκούφης, 139-159. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο

Mager, R. F. (2000). *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία.* Θεσ/κη: Αφοί Κυριακίδη.

Μέγα, Γ. (2002). *Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: Το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.

Μέγα, Γ. (2011). *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση*.

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος (σελ. 49-70). Αρχική Έκδοση: Μάιος 2011. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μηλιώτης ,Κ.Ε.(1987) Νίκου Εγγονόπουλου, Νέα περί του θανάτου ….Νεοελληνική Παιδεία , Αφιέρωμα στον Υπερρεαλισμό ,τ.8 σελ.72-80

Νικολαΐδου, Σ. – Γιακουμάτου, Τ. (2001). Διαδίκτυο και διδασκαλία. Αθήνα :Κέδρος

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας Αθήνα

Σοφού, Ε**.** (2013). Η αξιολόγηση του μαθητή. Ενότητα 1 στο: Αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικού έργου. Επιμορφωτικό Πρόγραμμα «Επιμόρφωση σε θέματα Επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης για την απόκτηση πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτικών Πρ/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης. Αθήνα: Ε.Κ.Δ.Δ.Α.

Unesco (2002). *Εκπαίδευση: Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα υπό την προεδρία του j. Delors.* Αθήνα: Gutenberg

Διδάσκοντας ιστορία της Τέχνης: Η τέχνη στον Μεσαίωνα

Κωνσταντίνος Μαρούγκας

Περίληψη

Το παρόν Σχέδιο Διδασκαλίας τοποθετεί τους μαθητές χρονικά στον Μεσαίωνα, για να ερευνήσουν τα στοιχεία της τέχνης που εμφανίζονται την περίοδο εκείνη. Οι γνωστοί στους περισσοτέρους υπό τον χαρακτηρισμό *«σκοτεινοί»* αιώνες του Μεσαίωνα διαθέτουν πτυχές που συνέβαλαν ουσιαστικά στη διαμόρφωση των πλούσιων, από άποψη καλλιτεχνικού ενδιαφέροντος, επόμενων αιώνων και οι μαθητές θα κληθούν να τις ανακαλύψουν. Μέσα από τη διδασκαλία αυτή γίνεται φανερή η σύνδεση της κοινωνίας με την τέχνη και πώς η δεύτερη εξυπηρετεί τους σκοπούς της πρώτης. Η ιστορία της τέχνης ενδείκνυται ως πεδίο έρευνας και αναζήτησης από την πλευρά των μαθητών, διότι είναι μια περιορισμένη μορφή ιστορικής μελέτης όσον αφορά στην ύλη του μαθήματος. Ωστόσο διαφέρει ως ένα βαθμό από τη συνηθισμένη διδασκαλία των άλλων ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου, καθώς επιδέχεται πολλαπλά επίπεδα εστίασης με σκοπό την κριτική επεξεργασία και συζήτηση που προκύπτει από τα καλλιτεχνήματα του παρελθόντος μέσα από μια δημιουργική και πρωτότυπη διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Ιστορία, τέχνη, Μεσαίωνας, πηγές

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Η παρούσα διδασκαλία που έχει ως γνωστικό αντικείμενο την Ιστορίας της Τέχνης αφορμάται από την άποψη του Κόκκινου (1998:7) ότι η ιστορία μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από ένα ευρύ φάσμα θεματικών επιλογών με σκοπό μαθητές και εκπαιδευτικοί να δοκιμάζονται σε ένα κλίμα συνεχούς εξέλιξης της κριτικής σκέψης. Το Σχέδιο Διδασκαλίας υλοποιείται στη Β' Λυκείου στο μάθημα της Ιστορίας και πιο συγκεκριμένα στην ενότητα «Τέχνη» η οποία είναι η τελευταία στο κεφάλαιο «Ο Μεσαιωνικός Πολιτισμός, Γράμματα, Επιστήμες, Τεχνολογία, Τέχνη». Ο προβλεπόμενος χρόνος διδασκαλίας είναι μία (1) διδακτική ώρα. Συνεπώς κρίνεται υποχρεωτικό οι μαθητές να γνωρίζουν τα υπόλοιπα στοιχεία που διδάχτηκαν για τον Μεσαίωνα. Απαραίτητο θεωρούμε, για την σωστή και ταχύτερη επεξεργασία του υλικού, να γνωρίζουν να μελετούν και να εντοπίζουν τα στοιχεία ή τα ερεθίσματα που μπορεί να τους προσφέρουν οι πηγές (οπτικές και γραπτές). Θετικό είναι επίσης να έχουν συνεργαστεί στο παρελθόν σε δυάδες.

Το σκεπτικό του διδάσκοντα για τη διδασκαλία αυτή σχετίζεται άμεσα με την παροχή ποικίλων ερεθισμάτων μέσα από μια πληθώρα οπτικών πηγών οι οποίες εξακολουθούν να *μιλούν* μέχρι σήμερα (Moniot, 2000:267). Οι μαθητές πρέπει να καταλάβουν ότι μέσα από τα αντικείμενα του παρελθόντος μπορούμε να αντλήσουμε ατόφια τεκμήρια και πληροφορίες που μας διευκολύνουν στο να ερευνήσουμε άλλες εποχές. Από τη στιγμή που τα παιδιά σήμερα ζουν στον κόσμο της πληροφόρησης οι οπτικές πηγές είναι κάτι το οικείο και το μόνο κρίσιμο ζήτημα είναι η σωστή επιλογή τους (Μαυροσκούφης, 2005:229), ώστε να μπορέσει να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω μελέτη. Η ιστορία της τέχνης, η οποία αποτελεί αντικείμενο μελέτης της ιστορίας (Moniot, 2000:189), εισάγει το μαθητή σε έναν κόσμο που πρέπει να συνδυάσει την ορθή κρίση σε συνδυασμό με την αισθητική ευχαρίστηση, διαδικασία που καλλιεργείται και οδηγεί και στη σταδιακή κατάκτηση καλλιτεχνικής οπτικής και πολιτιστικού υποβάθρου. Ο «Μεσαίωνας» λοιπόν παρόλο που η διδασκαλία θα ξεκινήσει βρίσκοντας ως αφορμή τη στερεότυπη έκφραση *«σκοτεινή περίοδος»* θα μελετηθεί υπό ένα διαφορετικό πρίσμα και θα αποδειχθεί τελικά ότι όχι μόνο προσέφερε μνημειώδη έργα τέχνης αλλά και παράλληλα ως έννοια *ιστορική μοναδική* (Κάββουρα, 2011:126) περιέχει ποικίλες οπτικές που προσφέρονται για μελέτη.

Ένα άλλο στοιχείο που οφείλουμε να αναφέρουμε είναι ότι η πληθώρα των εικόνων που παρέχονται στους μαθητές δεν είναι για αναλυτική επεξεργασία σημείο προς σημείο ή αναζήτησης νοημάτων, αλλά για να διευκολυνθεί η ανακάλυψη και η συσχέτιση στοιχείων από τους ίδιους. Το υλικό είναι με τέτοιο τρόπο διαρθρωμένο σε φύλλο εργασίας και σε αυτοκόλλητα που δίνονται στους μαθητές, ώστε να διευκολυνθεί η κατανόηση, η σταδιακή εμβάθυνση αλλά και η χρονολογική εξέλιξη. Ο μαθητής με αυτόν τον τρόπο σχηματίζει νοηματικά σύνολα στο μυαλό του και καθίσταται ομαλή η μετάβαση από το ένα στοιχείο στο άλλο. Οι εικόνες προβάλλουν κάποια καλλιτεχνήματα τα οποία μαρτυρούν το καθεστώς μέσα στο οποίο έχουν παραχθεί (Burke, 2003:182). Αντί λοιπόν οι μαθητές να λαμβάνουν στείρα γνώση, στο συγκεκριμένο Σχέδιο Διδασκαλίας επιλέγεται να αντλήσουν μόνοι τους τα στοιχεία αυτά είτε μέσα από το σύνολο των εικόνων είτε μέσα από τα κείμενα που βοηθούν στην εμβάθυνση. Σε μια περίοδο όπως ο Μεσαίωνας που το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού ήταν αγράμματοι και βασίζονταν στις τοιχογραφίες και τα γλυπτά για τη μετάδοση της θρησκευτικής γνώσης, παρουσιάζει αρκετό ενδιαφέρον το πώς θα το κρίνουν οι μαθητές ή αν θα το συσχετίσουν επιτυχώς με τη στρατευμένη διακόσμηση των ναών.

Τελειώνοντας με μια φράση του Gombrich από το βιβλίο του Χρονικό της Τέχνης (1998:171) *«Οι χρονολογίες είναι τα απαραίτητα στηρίγματα όπου κρεμούμε τον μεγάλο πίνακα της Ιστορίας»* θέλουμε να καταστήσουμε σαφές ότι κύριο μέλημα και μέρος του σκοπού της διδασκαλίας αυτής είναι να ενταχθούν οι μαθητές χρονικά στον Μεσαίωνα μέσα από ένα χρονικό άξονα. Δεδομένου ότι θα δουν τι προηγήθηκε (πτώση Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας) και τι θα ακολουθήσει (Αναγέννηση), με πιο έντονη κριτική ματιά

εικάζουμε πως θα ερευνήσουν και να αντιληφθούν την ανάγκη εξέλιξης των γεγονότων. Τέλος πρέπει να υπονοηθεί ότι συγκρίσεις διαφορετικών περιόδων έχοντας συγκεκριμένα μεροληπτικά στερεότυπα κατά νου (πχ τέχνη= Αναγέννηση) είναι ανούσιες και θα ήταν ευτύχημα, αν ειπωθεί από τους ίδιους τους μαθητές.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Γενικός σκοπός είναι να αντιληφθούν οι μαθητές το εξελικτικό πλαίσιο της καλλιτεχνικής παραγωγής του Μεσαίωνα αλλά και να γνωρίσουν τα καλλιτεχνήματα αυτά αφενός ως μαρτυρίες του παρελθόντος και αφετέρου ως προς την αισθητική απόλαυση που προσφέρουν.

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και τη μαθησιακή διαδικασία

Σε επίπεδο γνώσεων

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τους δύο αρχιτεκτονικούς ρυθμούς που εμφανίστηκαν στον Μεσαίωνα (ρομανικό και γοτθικό).
- Να εντοπίσουν τις διαφορές του ρομανικού από τον γοτθικό ρυθμό μέσα από τις οπτικές πηγές, τις γραπτές αλλά και την αφήγηση.
- Να αξιολογήσουν την επιρροή της βυζαντινής τέχνης στα καλλιτεχνήματα του Μεσαίωνα, ειδικότερα στο ρομανικό ρυθμό.
- Να αντιδιαστείλουν τη δυτική καλλιτεχνική ανησυχία σε αντίθεση με τη βυζαντινή σύμφωνα με τον άξονα του χρόνου.
- Να αντιληφθούν την άμεση σχέση κοινωνίας- τέχνης που υπήρχε στον Μεσαίωνα και να προβληματιστούν για τη σημερινή σχέση.
- Να κατανοήσουν γιατί ο Τζιότο χαρακτηρίζεται ως ο προάγγελος της Αναγέννησης.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων

- Να ασκηθούν οι μαθητές στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών του κάθε αρχιτεκτονικού ρυθμού μέσα από τα πραγματικά οικοδομήματα.
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες συσχέτισης των γραπτών πηγών με οπτικές πηγές.
- Να εξοικειωθούν με την συνεργασία και την από κοινού επεξεργασία ενός φύλλου εργασίας.
- Να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματα που θέλει να περάσει ένας καλλιτέχνης μέσα από τα καλλιτεχνήματα.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού μετά την υλοποίηση του παρόντος Σχεδίου Διδασκαλίας αναμένεται να είναι η ανάπτυξη του ιστορικού ενδιαφέροντος των μαθητών γύρω από την τέχνη και ειδικότερα στον Μεσαίωνα. Ταυτόχρονα να ενταχθεί ο όρος «Μεσαίωνας» σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια και να αναγνωριστεί από τους ίδιους η αλληλένδετη σχέση κοινωνίας-τέχνης.

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Για το παρόν Σχέδιο Διδασκαλίας λήφθηκαν υπόψη οι ακόλουθες θεωρίες μάθησης: Ανακαλυπτική μάθηση, πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ειδικότερα, το παρόν Σχέδιο Διδασκαλίας διέπεται από την *ανακαλυπτική μάθηση* καθώς οι μαθητές θα πρέπει να ερευνήσουν, να εντοπίσουν και να συσχετίσουν στοιχεία από τις εικόνες που θα κατηγοριοποιηθούν στον αντίστοιχο ρυθμό που μελετάται. Εφόσον οι μαθητές θα ασκηθούν σε δυάδες, αναφέρουμε τη *συνεργατική διδασκαλία*, αφού είναι βασικός πυλώνας του παρόντος σχεδιασμού. Τέλος σε ορισμένα σημεία της διδασκαλίας, αν υπάρξει διαθέσιμος ποιοτικός χρόνος, ο εκπαιδευτικός θα ζητήσει από τους μαθητές να εξετάσουν κάποιες εικόνες *ως μαρτυρία μέσα από τα συμφραζόμενά* τους (Burke, 2003:239) ως μια απόπειρα διείσδυσης στον κόσμο του καλλιτέχνη και των κοινωνικών συνθηκών που δημιουργήθηκε. Όλα τα παραπάνω εφαρμόζονται υπό πολυτροπικό πρίσμα που στηρίζεται σε εικόνες έργων τέχνης, αυτοκόλλητα, γραπτές πηγές, ιστορική αφήγηση και προβολή παρουσίασης.

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Η μέθοδος που προτείνεται ανταποκρίνεται στις αρχές της *εμπλουτισμένης διδασκαλίας* καθώς η διδασκαλία θα κινηθεί με κεντρικό άξονα το φύλλο εργασίας των μαθητών, το οποίο παρέχει υλικό προς επεξεργασία αλλά και ερεθίσματα. Η μέθοδος των *ερωταποκρίσεων* πιστεύεται ότι είναι η πλέον κατάλληλη για την παρούσα διδασκαλία. Οι μαθητές θα κληθούν να κάνουν υποθέσεις και να συγκρίνουν στοιχεία μέσα από τις πηγές που θα επιβεβαιώνουν τα λεγόμενα τους ή του σχολικού εγχειριδίου (Κάββουρα, 2011:114). Σημαντική θέση κατέχει και η ελεγχόμενη *αφήγηση* από τον εκπαιδευτικό σε ορισμένα κομβικά σημεία της διδασκαλίας προσφέροντας γέφυρες για καλύτερη κατανόηση (Κάββουρα, 2013:146) που προωθούν την εξέλιξη των γεγονότων.

Η αξιολόγηση των μαθητών είναι διαμορφωτική και γίνεται σε δύο επίπεδα, αφενός στο αποτέλεσμα της επεξεργασίας του φύλλου εργασίας και αφετέρου στις συνεχείς αναπροσαρμογές του ίδιου στο εγχείρημα της επεξεργασίας των εργασιών (Moniot, 2000:216). Παράλληλα αξιολογείται και η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, η συμμετοχή στην ολομέλεια και στη συζήτηση αλλά και στην ποιότητα και την εγκυρότητα των απαντήσεων. Τέλος σε αξιολόγηση τίθενται και οι στόχοι του εκπαιδευτικού κατά πόσο ή σε ποιο βαθμό πραγματοποιήθηκαν με σκοπό το μελλοντικό αναστοχασμό και επανεξέταση της σκοποθεσίας και των διδακτικών επιλογών.

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

Αφόρμηση (3')

Ο εκπαιδευτικός αναφέρει στους μαθητές ότι πρόσφατα διάβασε ένα άρθρο για την περίοδο του Μεσαίωνα και ο αρθρογράφος τη χαρακτήριζε *«σκοτεινή περίοδο»*. Στη συνέχεια ρωτάει τους μαθητές: *«Γιατί θεωρείτε ότι χαρακτηρίζεται κατά γενική ομολογία με αυτόν τον τρόπο η περίοδος του Μεσαίωνα;»* Ο εκπαιδευτικός ζητάει οι μαθητές να υποθέσουν γιατί έχει αποδοθεί τέτοια κριτική. Όταν κάποιοι μαθητές απαντήσουν τότε ο εκπαιδευτικός θέτει την προσωπική του άποψη αλλά και το κεντρικό ερώτημα της διδασκαλίας: *«Πιστεύετε ότι στον Μεσαίωνα υπήρξε κάποια καλλιτεχνική εξέλιξη;»*. Οι μαθητές θα εκφράσουν τους προβληματισμούς τους. Τότε ο εκπαιδευτικός ρωτάει πότε καταλύθηκε το Δυτικό Ρωμαϊκό Κράτος και το γράφει στην αριστερή μεριά του άξονα, αλλά και τι ακολουθεί τον Μεσαίωνα. Σκοπός είναι να φανεί η έκταση της περιόδου αυτής. Η εικόνα του άξονα σε πρώτη φάση είναι η ακόλουθη και η διδασκαλία της ενότητας ξεκινάει.

476 μ. Χ. 14ος Αιώνας

Κατάλυση Μεσαίωνας Αναγέννηση

Δυτικού

Ρωμαϊκού Κράτους

Α' Φάση Διδασκαλίας (8')

Ο εκπαιδευτικός σε πρώτη φάση ξεκινάει τη διδασκαλία με αφήγηση, ενώ έχει ζητήσει από τους μαθητές να έχουν ανοιχτά τα βιβλία τους στο υποκεφάλαιο «*Τέχνη»,* για να είναι σε θέση να αναζητούν άμεσα ορισμένα χωρία που θα τους υποδεικνύει ο ίδιος. Οι μαθητές ενημερώνονται για τις δύσκολες περιόδους που πέρασε η Ευρώπη κατά τους πρώτους αιώνες του Μεσαίωνα και το στείρο καλλιτεχνικό προσανατολισμό αλλά παρ' όλα αυτά ότι υπήρξαν διάφορες μείξεις στοιχείων. Ο κύριος ρυθμός βέβαια μέχρι τον 11ο αιώνα που εμφανίστηκε ο ρομανικός ήταν ο ιουστινιάνειος (προβάλλεται η Αγία Σοφία). Τότε θα τους αναφέρει ότι ένα αξιόλογο γεγονός ήταν η κατασκευή από τον Καρλομάγνο του παρεκκλησίου των ανακτόρων του στο Άαχεν. Στη συνέχεια τους ζητάει να μεταβούν στην πρώτη παράγραφο της σελίδας 107 και να βρουν τους δύο ναούς απ' όπου επηρεάστηκε και το έκτισε. Όταν εντοπίσουν τους δύο ναούς οι μαθητές, ο εκπαιδευτικός τούς προβάλει μέσω του προβολέα. Προοδευτικά κερδίζοντας το ενδιαφέρον τούς ρωτάει, αν θέλουν να δουν πώς είναι σήμερα ο ναός. Προβάλει τον Καθεδρικό ναό του Άαχεν στον οποίον έχει προσαρτηθεί πια το εκκλησάκι του Καρλομάγνου. Εδώ δίνεται η κατάλληλη ευκαιρία για να ενημερώσει τους μαθητές για τη συνήθεια των καλλιτεχνών του Μεσαίωνα να μην πρωτοτυπούν, αλλά να βασίζονται σε πρότυπα και να τα τροποποιούν ανάλογα με τις δικές τους προτιμήσεις. Ισχυρά πρότυπα ήταν κυρίως τα Βυζαντινά αλλά και τα Ρωμαϊκά. Η αφηγηματική φάση της διδασκαλίας κλείνει, όταν ο εκπαιδευτικός αναφέρει ότι ο πρώτος σημαντικός ρυθμός που εμφανίζεται είναι ο ρομανικός κατά τον 11ο αιώνα. Ταυτόχρονα το σημειώνει και στον άξονα του χρόνου.

Β' Φάση Διδασκαλίας (33')

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει ένα φύλλο εργασίας σε κάθε θρανίο μαζί με μία καρτέλα αυτοκόλλητα, που περιέχουν διάφορα καλλιτεχνήματα. Ενημερώνει αδρομερώς τους μαθητές για τη διαδικασία συμπλήρωσης και επεξεργασίας του φύλλου εργασίας που θα ακολουθήσουν σε όλη την πορεία του μαθήματος και τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν.

Αρχικά τους ζητάει να συζητήσουν για 2' λεπτά μεταξύ τους τις εικόνες που τους παρέχονται και να συμπληρώσουν τα χαρακτηριστικά του ρομανικού ρυθμού. Αφού ελέγξουν τις εικόνες τους ζητάει να επιλέξουν ποια από τα διαθέσιμα αυτοκόλλητα θεωρούν ότι μπαίνουν στην ενότητα αυτή. Μετά τη σωστή επιλογή, ο εκπαιδευτικός προβάλλει τον Καθεδρικό της Πίζας και όλοι μαζί συζητούν τα χαρακτηριστικά του ρομανικού ρυθμού που εντόπισαν οι μαθητές. Εδώ ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να αξιοποιήσουν το εγχειρίδιο τους στη σελίδα 107 και να διαβάσει κάποιος τα χαρακτηριστικά του ρομανικού ρυθμού, ώστε να συμπληρωθεί όποιο δεν έχει αναδειχθεί. Στη συνέχεια ζητάει από κάποιον/-α μαθητή/-τρια να διαβάσει το πρώτο παράθεμα του φύλλου εργασίας, στο οποίο ο συγγραφέας αναφέρεται στα ρομανικά γλυπτά. Η αναγνωστική οδηγία που δίνεται εδώ στους μαθητές είναι: *« Εντοπίστε τον σκοπό της ύπαρξης γλυπτών στους ναούς»*. Αφού τελειώσει η ανάγνωση ο εκπαιδευτικός ρωτάει και ποιο αυτοκόλλητο απαντά στην πηγή που μόλις αναγνώστηκε. Το θέμα προς συζήτηση που προκύπτει εδώ είναι για την κοινωνία και τους ανθρώπους εκείνης της εποχής υπό το πρίσμα της θρησκευτικότητας που τη χαρακτηρίζει. Οι μαθητές απαντούν για το σκοπό των γλυπτών και ο εκπαιδευτικός συνεχίζει: *«Το πρώτο παράθεμα μας έδωσε κάποια στοιχεία για την εικόνα της τότε κοινωνίας, πάμε να δούμε στο δεύτερο πού βασίστηκε η ρομανική ζωγραφική»*. Κάποιος/-α μαθητής/-τρια διαβάζει το δεύτερο απόσπασμα και εδώ πάλι ο διδάσκων ζητάει να συμπληρώσουν το κατάλληλο αυτοκόλλητο στο χωρίο. Σε αυτό το σημείο προσφέρεται μια πρώτη *επαναφορά* στο ζήτημα των επιρροών και των καλλιτεχνών που βασίζονταν σε πρότυπα. Σκόπιμο κρίνεται σε αυτό το σημείο να εντοπίσουν οι μαθητές κοινά σημεία, αλλά και διαφορές στις δύο εικόνες, τη βυζαντινή και τη ρομανική.

Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο θα κινηθούν οι μαθητές και στο γοτθικό ρυθμό. Ο εκπαιδευτικός θα τους αφήσει χρόνο 2' λεπτά να επεξεργαστούν τις εικόνες και να συμπληρώσουν τα κατάλληλα αυτοκόλλητα. Ταυτόχρονα ο ίδιος αλλάζει φωτογραφία και προβάλλει την Παναγία των Παρισίων και τον Καθεδρικό Ναό της Κολωνίας, χαρακτηριστικά παράδειγμα γοτθικού ρυθμού. Όταν θα συμβουλευτούν το βιβλίο για τα στοιχεία που δεν θα έχουν ακουστεί, λογικό είναι τα παιδιά να μην γνωρίζουν τη λέξη *αντηρίδες*. Ο εκπαιδευτικός έχει ετοιμάσει σε διαφάνεια ένα σχεδιάγραμμα για να το επεξηγήσει. Ο άξονας του χρόνου συμπληρώνεται και με τον γοτθικό δίπλα από το ρομανικό ρυθμό κοντά στην *«Αναγέννηση»*. Μαθητές και εκπαιδευτικός συζητούν για τα χαρακτηριστικά των γοτθικών κτιρίων και τους οδηγεί στο τρίτο παράθεμα. Η αναγνωστική οδηγία που δίνεται εδώ είναι η εξής: *« Εντοπίστε τις διαφορές του γοτθικού από τον ρομανικό ρυθμό»*. Όταν τελειώσει η ανάγνωση από κάποιον/-α μαθητή/-τρια συζητούν όλοι μαζί τις διαφορές σχολιάζοντας και τις διαθέσιμες εικόνες που αντιστοιχούν στο παράθεμα. Αν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος θετικό στη

διδασκαλία θα ήταν να αναγνωστεί και το παράθεμα του σχολικού βιβλίου στη σελίδα 106 που αναφέρεται στη διάθεση των πιστών για την ανέγερση ναών.

Γ’ Φάση Διδασκαλίας (3’)

Στην τελευταία φάση της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να συμπληρώσουν στην τελευταία σελίδα του φύλλου εργασίας τους τα δύο τελευταία αυτοκόλλητα με τους πίνακες του Τζιότο. Ο ίδιος μετά από μια μικρή εισαγωγή για το ποιος ήταν ή εθεωρείτο ο ζωγράφος αυτός, προβάλλει τον πίνακα *«Ο επιτάφιος θρήνος»,* ο οποίος είναι αρκετά γνωστός. Ρωτάει τους μαθητές αν τον γνωρίζουν. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές για την πρωτοτυπία του συγκεκριμένου ζωγράφου, ήταν αυτός που απομάκρυνε την στρατευμένη χρήση της ζωγραφικής και εισήγαγε τη θεατρικότητα στα έργα του. Εδώ τους θέτει τον ακόλουθο προβληματισμό: *« Γιατί στην Ιταλία ο Τζιότο είχε μια τόσο διαφορετική τεχνοτροπία και τον βοήθησε να εξελιχθεί σε τόσο σπουδαίο ζωγράφο;»*. Ο εκπαιδευτικός τους ζητάει να παρατηρήσουν τη θεματολογία του ζωγράφου και τους κατευθύνει προς τη σχέση που είχε το Βυζάντιο με την Ιταλία (Βενετία) για αρκετούς αιώνες και τις επιρροές που δεχόταν. Ο διδάσκων συμπληρώνει και τον *«Τζιότο»* στον άξονα του χρόνου και επαναφέρει το αρχικό ερώτημα στα παιδιά: *«Τελικά ο Μεσαίωνας ήταν τόσο σκοτεινή περίοδος ή μήπως χτίστηκαν τα θεμέλια για την Αναγέννηση;»* Η διδασκαλία κλείνει με συζήτηση των παιδιών και του εκπαιδευτικού πάνω στα θέματα που μελετήθηκαν.

Τζιότο

476 μ. Χ. 11ος-12ος 12ος -13ος 14ος Αιώνας

Κατάλυση Ρομανικός ρυθμός Γοτθικός ρυθμός Αναγέννηση

Δυτικού

Ρωμαϊκού Κράτους

Μεσαίωνας

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

- ✓ Φύλλα εργασίας
- ✓ Πίνακας
- ✓ Βιντεοπροβολέας
- ✓ Αυτοκόλλητα που έφτιαξε ο εκπαιδευτικός με έργα τέχνης

Β7. Έρευνα

Το παρόν Σχέδιο Διδασκαλίας υλοποιήθηκε σε διδασκαλία Ιστορίας στο πλαίσιο πρακτικής άσκησης σε Γενικό Λύκειο κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Μέσα από συστηματική παρατήρηση διδασκαλιών του μαθήματος της Ιστορίας τέθηκε η προβληματική για το ενδιαφέρον των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η διδακτική διαδικασία βασιζόταν κατ’ εξοχήν στο σχολικό εγχειρίδιο, στις γνώσεις του εκπαιδευτικού και σε ένα σύστημα ερωταποκρίσεων γνωστικού περιεχομένου. Το παραπάνω εκπαιδευτικό κλίμα προκάλεσε το ενδιαφέρον του υποφαινόμενου και αποτέλεσε αφορμή για το σχεδιασμό μια διαφορετικής προσέγγισης στο μάθημα της Ιστορίας που να εμπλέκει σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν κατά τη διάρκεια της σύλληψης του Σχεδίου Διδασκαλίας ήταν τα εξής:

- Πώς μπορεί να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών μέσα από τη χρήση πολυτροπικού υλικού;
- Κατά πόσο οι ιστορικές εικόνες έργων τέχνης δημιουργούν την αίσθηση βιώματος στους μαθητές;
- Πώς θα ανταποκριθούν οι μαθητές σε πρωτότυπες, δημιουργικές δραστηριότητες που απαιτούν κιναισθητικές δεξιότητες, κριτική παρατήρηση και συνεργασία;
- Υπάρχει σύνδεση της ανακαλυπτικής μάθησης από τη θεωρία στην καθημερινή διδακτική πράξη;

Τα παραπάνω ερωτήματα λειτούργησαν ως άξονες για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας και η ανάθεση ενός εξωτερικού παρατηρητή προσέδωσε στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας αμεροληψία. Ο εκπαιδευτικός είχε κι αυτός ρόλο παρατηρητή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με σκοπό τη συζήτηση των αποτελεσμάτων με το πέρας της. Εκτός των παραπάνω μοιράστηκαν στους μαθητές ερωτηματολόγια που θα αξιολογούσαν τη διδασκαλία, τονίζοντας τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της σύμφωνα με την προσωπική τους κρίση. Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα μετά τη διδασκαλία ήταν θετικά και δόθηκαν απαντήσεις στα ερωτήματα.

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές θεώρησαν ότι το μάθημα με οπτικές πηγές και αυτοκόλλητα ήταν αρκετά ευχάριστο. Από τη στιγμή που τους φάνηκε ενδιαφέρουσα η μαθησιακή διαδικασία συμμετείχαν καθ’ όλη τη διάρκεια του μαθήματος, έκαναν ερωτήσεις και ήταν δεκτικοί σε κάθε φάση της διδασκαλίας. Επιπλέον και στην περίπτωση των ανήσυχων μαθητών που στις προηγούμενες παρατηρήσεις έδειχναν να αδιαφορούν δεν προσπάθησαν να διακόψουν το συγκεκριμένο μάθημα, ενώ και μερικοί από αυτούς συμμετείχαν ενεργά λόγω της εναλλακτικής προσέγγισης του μαθήματος της Ιστορίας.

Το γεγονός ότι οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους φύλλα εργασίας με πλήθος εικόνων που λειτουργούσαν ως οπτικές πηγές ήταν θετικό, αλλά αυτό που εξέπληξε τους μαθητές ήταν η αξιοποίησή τους διότι θεωρούσαν τις εικόνες στο σχολικό εγχειρίδιο «διακοσμητικές» και απλά συμπληρωματικές του γραπτού λόγου. Από τον συνδυασμό της παρατήρησης της διδασκαλίας από τους ερευνητές και των απαντήσεων των μαθητών στα ερωτηματολόγια αυτό που συνεισέφερε στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας ήταν η χρήση των αυτοκόλλητων από τους μαθητές για να συμπληρώσουν τα φύλλα εργασίας. Οι μαθητές θεωρούμε

ότι εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες που δε λαμβάνουν χώρα συχνά μέσα στην τάξη και απαιτούν από αυτούς συνδυασμό δεξιοτήτων. Μέσα από την συνεργασία και την παρατήρηση οι μαθητές ανακάλυψαν τη γνώση και βίωσαν την ιστορική περίοδο του Μεσαίωνα μέσα από τα έργα τέχνης. Θεωρούμε λοιπόν ότι θα πρέπει να γίνονται πιο συχνά εμπλουτισμένες διδασκαλίες με υλικό που έχει διαμορφώσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός που ταιριάζουν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του τμήματός του, ενώ ταυτόχρονα να μην υποβαθμίζεται ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου αλλά αντίθετα να αναδεικνύεται.

Η μελέτη για την παρούσα διδασκαλία επικεντρώθηκε σε συγγράμματα ειδικής διδακτικής της ιστορίας με ενότητες που αφορούσαν τις πηγές και σε βιβλία Ιστορίας της Τέχνης για τη συλλογή των πηγών που στελέχωσαν το φύλλο εργασίας. Οι οπτικές πηγές και όλα τα οφέλη που αυτές προσφέρουν κατά τη διάρκεια της μάθησης συνδυάστηκε με την ανακαλυπτική μάθηση από την πλευρά των μαθητών και υποστήριξαν βιβλιογραφικά το παρόν Σχέδιο Διδασκαλίας.

Η υλοποίηση του σχεδιασμού αυτού απέδειξε ότι η θεωρία δεν απέχει από την πράξη αρκεί να γίνει με μεθοδικότητα και σωστή οργάνωση. Οι εικόνες τράβηξαν το ενδιαφέρον των μαθητών, μπόρεσαν και συγκράτησαν άμεσα τα χαρακτηριστικά κάθε αρχιτεκτονικού ρυθμού και διείσδυσαν στην κοινωνία του Μεσαίωνα. Οι ερωτήσεις από τον εκπαιδευτικό διευκόλυναν τους μαθητές και μπόρεσαν να αντεπεξέλθουν σε κάθε δραστηριότητα. Μπορεί το θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης διδασκαλίας να φαίνεται ιδανικό και το εκπαιδευτικό υλικό να απαιτεί χρόνο προετοιμασίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά από τη στιγμή που εφαρμόστηκε σε μεγάλο βαθμό κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του Σχεδίου κρίνεται θετικά και αποτελεί έναυσμα για τη συνεχή πραγματοποίηση αντίστοιχων διδασκαλιών σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα.

Β8. Βιβλιογραφικές *Αναφορές και βοηθήματα*

Burke, P. (2003), *Αυτοψία, Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών,* Αθήνα: Μεταίχμιο

Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. & Μπαρούτας, Κ., *Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565 -1815, Β' Γενικού Λυκείου (Γενικής Παιδείας)*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων

Gombrich, E. H. (1998), *Το χρονικό της Τέχνης,* Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης

Κάββουρα, Θ. (2011), *Διδακτική της ιστορίας: Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κάββουρα, Θ. (2013), *Η Πολυπρισματικότητα στη διδασκαλία της Ιστορίας,* στο: Φρυδάκη, Ε., Κάββουρα, Θ., Μηλίγκου, Ε. & Φουντοπούλου, Μ. (επιμ.) (2013) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας*, Αθήνα: ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Κόκκινος, Γ. (1998), *Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Μάθημα της Ιστορίας,* Αθήνα: Μεταίχμιο

Κυπριανός, Λ., Σωκράτους, Γ., Αργυρού, Χ. & Κοπάτου, Α. Μ., (2011*), Διδακτική Μεθοδολογία και εφαρμογές στο Μάθημα της Ιστορίας, Εγχειρίδιο εκπαιδευτικού,* Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μαυροσκούφης, Δ. (2005), Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές, Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη, στο Κυπριανός, Λ., Σωκράτους, Γ., Αργυρού, Χ. & Κοπάτου, Α. Μ., (2011), Διδακτική Μεθοδολογία και εφαρμογές στο Μάθημα της Ιστορίας, Εγχειρίδιο εκπαιδευτικού, Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Moniot, H. (2002*), Η Διδακτική της Ιστορίας,* Αθήνα: Μεταίχμιο

Μπούρας, Χ. (1994), *Ιστορία της Αρχιτεκτονικής,* Αθήνα: Μέλισσα

Tazartes, M. (2006), *Μεγάλοι Ζωγράφοι, Τζότο*, Αθήνα: Η Καθημερινή

Τσιρόπουλος, Κ. (1980), *Ρομανική ζωγραφική, Βυζαντινή Ζωγραφική*, Αθήνα: Αστέρος

ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΩΔΕΙΟΥ ΔΡΑΜΑΣ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ:Β5
12:30 - 14:30
Εισηγήσεις

Εκπαίδευση μέσα από την τέχνη. Σχέδιο διδασκαλίας της θεματικής ενότητας: "Μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας»

Ελισάβετ Παπαδοπούλου

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Δ.Π.Ε. Αχαΐας, elisavet8892@gmail.com

Περίληψη

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και την υλοποίηση μιας δίωρης εκπαιδευτικής παρέμβασης, κατά την διάρκεια ενός επιμορφωτικού προγράμματος, με τη χρήση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία».
Το θέμα μας είναι: «Μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας» και επιχειρείται η αξιοποίηση έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας στην πειρία». εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτελεί, δε, το πρώτο μέρος της αντίστοιχης ενότητας διάρκειας τεσσάρων ωρών.
Στόχος του «μαθήματος» είναι ο μετασχηματισμός των στερεοτυπικών απόψεων των εκπαιδευομένων σχετικά με τις μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνούν με αποτελεσματικό τρόπο τόσο στο επαγγελματικό αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους.
Αναφορικά με τα αποτελέσματα της παρέμβασης, ενώ οι εκπαιδευόμενοι, αρχικά, δεν αναγνωρίζουν την ιδιαίτερη αξία των μη λεκτικών μηνυμάτων στην αποτελεσματική επικοινωνία, με την ολοκλήρωσή της γίνεται σαφής η μετατόπιση των απόψεών τους ως προς τη σημασία των μη λεκτικών μηνυμάτων σε ένα επικοινωνιακό επεισόδιο.

Λέξεις κλειδιά: μετασχηματίζουσα μάθηση, αισθητική εμπειρία, κριτικός στοχασμός, μη λεκτική επικοινωνία.

Α. Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία περιγράφεται παρακάτω, είναι δίωρη και υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης με τίτλο: «Ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών». Στο πρόγραμμα αυτό συμμετείχαν νηπιαγωγοί και εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπ/σης όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι υπηρετούσαν στα δύο συστεγαζόμενα σχολεία (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο). Το σύνολο των συμμετεχόντων ήταν 20 άτομα. Αποτελεί, μάλιστα, το πρώτο δίωρο της αντίστοιχης θεματικής ενότητας (Μη Λεκτικές Μορφές Επικοινωνίας) και ακολουθεί ένα ακόμη δίωρο για την ολοκλήρωσή της.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι η διδακτική παρέμβαση, πραγματοποιήθηκε, χρονικά, στο μέσο περίπου του Προγράμματος και η ομάδα των συμμετεχόντων, καθώς και οι υποομάδες, είχαν ήδη δεθεί, το κλίμα ήταν καλό και υποστηρικτικό της διαδικασίας και οι συμμετέχοντες αισθάνονταν ασφαλείς να εκφράσουν τις απόψεις τους.

Η καινοτομία της παρέμβασής μας έγκειται στην εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», κατά την οποία επιχειρείται ο μετασχηματισμός στερεοτυπικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων με την αξιοποίηση έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα πλεονεκτήματα της προσέγγισής μας είναι ακριβώς αυτά που προκύπτουν από την ίδια τη μέθοδο και αφορούν, αφενός, στη δυναμική που προσφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ενασχόληση με έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας, αφετέρου δε, στην ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού και την πραγματοποίηση ολοκληρωμένης μάθησης και συνοπτικά περιγράφονται στη συνέχεια.

Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

<u>*Η Τέχνη στην εκπαίδευση*</u>

Η εκπαιδευτική μας παρέμβαση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με την εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» και πρόκειται για μια συστηματική θεωρητική προσέγγιση για την ενσωμάτωση της αισθητικής εμπειρίας στη μετασχηματίζουσα μάθηση (Κόκκος & συν., 2011:87).

Η συμβολή της αισθητικής εμπειρίας, στην ανάπτυξη του στοχασμού και του κριτικού στοχασμού έχει διερευνηθεί στο πλαίσιο αρκετών επιστημονικών πεδίων με πρώτους του γερμανούς ιδεαλιστές φιλοσόφου, όπως οι Kant, Hegel, και Schelling. Πιο συγκεκριμένα, ο Kant διατύπωσε την άποψη ότι η αισθητική εμπειρία βοηθά τον αποδέκτη να οργανώσει τις γνωστικές του ικανότητες με διαφορετικό τρόπο από τον κυρίαρχο αλλά και να αντιλαμβάνεται την εμπειρική πραγματικότητα με μια εναλλακτική προοπτική (Κόκκος, 2009).

Οι Adorno και Horkheimer,θεμελιωτές της κριτικής θεωρίας, επαναδιατύπωσαν αυτήν την ιδέα, ισχυριζόμενοι ότι η επαφή με τις τέχνες συμβάλλει στη διεργασία της ανθρώπινης χειραφέτησης. Ακόμη, υποστήριξαν ότι η επαφή με σημαντικά και αυθεντικά έργα τέχνης, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους λειτουργεί ως πεδίο μέσα στο οποίο καλλιεργείται η κριτική συνείδηση (Κόκκος, 2009).

Από την άλλη πλευρά, ο John Dewey διατύπωσε την άποψη ότι η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, την οποία θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης (Κόκκος, χ.η.:1).

Επίσης, ο Gardner ισχυρίστηκε ότι για να επιτευχθεί η πολύπλευρη ενδυνάμωση της νοημοσύνης χρειάζεται μια περισσότερο διευρυμένη χρήση συμβόλων και η αισθητική εμπειρία εξυπηρετεί πλήρως αυτό τον σκοπό (Κόκκος, χ.η.:1).

Ο Efland, στη συνέχεια, παρουσίασε ορισμένα από τα πιο συγκροτημένα επιχειρήματα προκειμένου να εξηγήσει ότι η αισθητική εμπειρία παρέχει μοναδικές ευκαιρίες για την ενίσχυση του στοχασμού και του κριτικού στοχασμού (Κόκκος, 2009).

Επιπλέον, οι στοχαστές του Palo Alto της Καλιφόρνιας έδειξαν, μέσα από τις μελέτες τους στην ανατομία και τη νευροφυσιολογία, ότι η ολοκληρωμένη σκέψη απαιτεί την ισότιμη και αλληλοσυμπληρούμενη λειτουργία και των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου, αφού κάθε ημισφαίριο επιτελεί διαφορετικές νοητικές λειτουργίες.

Ως αποτέλεσμα, είναι απαραίτητος ο συνδυασμός της λειτουργίας των δύο ημισφαιρίων, προκειμένου να ενισχυθεί ο κριτικός στοχασμός πάνω στις πεποιθήσεις και, στη συνέχεια, να οδηγηθούμε στο μετασχηματισμό του συστήματος των αντιλήψεών μας. Με αυτήν την έννοια, τα έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας, δε, τα οποία περιέχουν τεράστιο πλούτο στοιχείων, ενδυναμώνουν τη μετασχηματιστική διεργασία, ενεργοποιώντας τον κριτικό στοχασμό και διευκολύνοντας συναισθήματα και ιδέες να έρθουν στο προσκήνιο (Κόκκος & συν., 2011:92).

Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Τέχνη

Στο πλαίσιο των θεωριών του μετασχηματισμού των προβληματικών αντιλήψεων μέσα από την εκπαίδευση, ο Freire ήταν ο πρώτος που ανέπτυξε τη θεωρία της κριτικής συνειδητοποίησης. Στη συνέχεια, ο Mezirow ξεκινώντας από την έννοια αυτή, προχώρησε στη διατύπωση της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Τη θεωρία αυτή την επεξεργάστηκαν, κατόπιν, πολλοί στοχαστές και την εξέλιξαν, με αποτέλεσμα να βρίσκεται, σήμερα, σε δυναμική εξέλιξη.

Σύμφωνα με τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, απώτερος στόχος της μάθησης είναι ο μετασχηματισμός των πλαισίων αναφοράς των εκπαιδευόμενων (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοηματικά σύνολα, οι παραδοχές γενικά) δηλαδή ολόκληρης της δομής της σκέψης τους, ώστε αυτά να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή (Mezirow, 2007).

Αυτός ο στόχος, όμως, είναι εξαιρετικά δύσκολο να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Έτσι, ο στόχος του εκπαιδευτή, κάθε φορά, μπορεί να είναι η αλλαγή μιας νοητικής συνήθειας των εκπαιδευομένων ή κάποιων από τις επιμέρους απόψεις, με τις οποίες αυτή εκφράζεται (Κόκκος & συν., 2011:87-88).

Στα πλαίσια της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, αναπτύχθηκαν τέσσερις τάσεις σε σχέση με τη χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση. Η μέθοδος, η οποία εφαρμόζεται στην παρέμβασή μας αυτή, εντάσσεται στην τέταρτη τάση, όπου προτείνεται η συχνή αξιοποίηση σημαντικών έργων τέχνης στη μαθησιακή διεργασία, με στόχο, αφενός, την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και, αφετέρου, την ενδυνάμωση της φαντασίας και της συναισθηματικής έκφρασης. (ό.π.:86).

Η μέθοδος αυτή αναπτύχθηκε από τον καθηγητή Αλέξη Κόκκο και είναι ιδιαίτερα σύγχρονη, καθώς στην πιο ολοκληρωμένη και επεξεργασμένη μορφή της παρουσιάστηκε το 2011. Στη θεωρία αυτή, μάλιστα, βασίστηκαν και εργάστηκαν οι εταίροι του Διεθνούς Προγράμματος ARTiT, προκειμένου να την αναπτύξουν περαιτέρω, ώστε να προσφέρουν μια μεθοδολογία, την οποία οι εκπαιδευτές ενηλίκων να χρησιμοποιούν, προκειμένου να σχεδιάζουν τις εκπαιδευτικές τους ενότητες, βασισμένοι στη συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης, προάγοντας τον κριτικό στοχασμό και την δημιουργικότητα των εκπαιδευομένων, σε μια πληθώρα εκπαιδευτικών πλαισίων και θεμάτων (Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα ARTiT, χ.η.:1).

Β2. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Εκπαιδευτικές τεχνικές: Συζήτηση, ερωτήσεις-απαντήσεις, εργασία σε ομάδες.

Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό κομμάτι της μεθόδου αυτής και ενσωματώνεται στο δεύτερο και έκτο στάδιο της μεθόδου, όπως αναλυτικά περιγράφεται παρακάτω.

Β3. Πορεία της διδασκαλίας

Πρώτο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος

Υποθέτουμε, λαμβάνοντας αφορμή από τις μέχρι τώρα εκφρασμένες απόψεις των εκπαιδευομένων στα πλαίσια των προηγούμενων σχετικών ενοτήτων, ότι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικά τα στοιχεία της λεκτικής επικοινωνίας, δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στις λέξεις και τις φράσεις που διατυπώνονται, αλλά όχι σε στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως η στάση του σώματος ή η έκφραση του προσώπου.

Προκλήθηκε, λοιπόν, μια συζήτηση με στόχο να συνειδητοποιήσουν οι συμμετέχοντες ότι αντιμετωπίζουν ένα αποπροσανατολιστικό δίλλημα, δηλαδή να αναρωτηθούν για τη λειτουργικότητα των απόψεών τους σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα.

Με τον τρόπο αυτό, κλονίστηκε η βεβαιότητα των συμμετεχόντων για τη συγκεκριμένη νοητική τους συνήθεια και συμφωνήθηκε να εξεταστεί, στη συνέχεια, το θέμα κριτικά.

Δεύτερο στάδιο: οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να καταγράψουν, εργαζόμενοι σε μικρές ομάδες, οι οποίες ήδη λειτουργούν, τις απόψεις τους σχετικά με το παρακάτω ερώτημα: ***«τι θεωρείτε πιο σημαντικό όταν επικοινωνείτε με τους άλλους».***

Οι ομάδες εξέφρασαν τις παρακάτω απόψεις:

«Είναι πολύ σημαντικό να μιλάς με ευγένεια αλλά και σταθερότητα. Να μην προσβάλλεις τους άλλους. Μερικές φορές, όταν βλέπεις ότι δεν πρόκειται να συνεννοηθείς, δεν επιμένεις».

«Πιο σημαντικό απ' όλα είναι να μη μιλάς επιθετικά και να μην κατηγορείς τους άλλους. Να μιλάς για τον εαυτό σου και τις δικές σου απόψεις και να αφήνεις τους άλλους να αποφασίσουν μόνοι τους για τον εαυτό τους. Διαφορετικά και οι άλλοι γίνονται επιθετικοί και προκαλείται καυγάς που δεν οδηγεί πουθενά».

«Το πιο σημαντικό είναι να είσαι σίγουρος γι' αυτό που λες και γι' αυτό που λέει ο άλλος. Να διευκρινίζεις τις απορίες σου και να μη βιάζεσαι να βγάζεις συμπεράσματα. Να με παρακολουθούν και να καταλαβαίνουν τι λέω».

«Η προσωπική επαφή είναι η πιο σημαντική, γιατί καταλαβαίνει ό ένας τον άλλο καλύτερα. Και έχεις την ευκαιρία να τον βλέπεις κιόλας και να τον παρατηρείς και εκείνος εσένα. Όμως, κατά πρόσωπο, κάποιες φορές δυσκολεύεσαι περισσότερο να πεις κάποια πράγματα».

Αφού οι ομάδες κατέγραψαν τις απόψεις τους, τις κατέθεσαν στην ολομέλεια και ακολούθησε συζήτηση, προκειμένου η ευρύτερη ομάδα να προτείνει ποιες απόψεις θα τεθούν για κριτική επεξεργασία.

Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν

Από την επεξεργασία όλων των παραπάνω δεδομένων, έγινε φανερό, ότι, ενώ αναφέρουν αρκετά στοιχεία των λεκτικών μηνυμάτων που βοηθούν την αποτελεσματική επικοινωνία, δεν είναι ξεκάθαρη σε αυτούς η βαρύτητα των μη λεκτικών μηνυμάτων και ο βαθμός στον οποίο αυτά επηρεάζουν το αποτέλεσμα σε ένα επικοινωνιακό επεισόδιο.

Έτσι, αφού μελετήσαμε:

α) τις απόψεις των συμμετεχόντων, όπως αυτές καταγράφηκαν από τις υποομάδες, αλλά και κατά τη συζήτηση στην ολομέλεια και

β) τις προτάσεις στις οποίες κατέληξε η συζήτηση της ευρύτερης ομάδας,

προτείναμε και έγινε δεκτό από την ευρύτερη ομάδα να επικεντρωθούμε στο παρακάτω κριτικό ερώτημα:

«Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι επηρεάζουν την επικοινωνία μας τα μη λεκτικά μηνύματα και γιατί;»

Το κριτικό ερώτημα καταγράφηκε και παρέμεινε ορατό κατά τη διάρκεια όλων των επόμενων σταδίων.

Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης

Προτείναμε στην ομάδα των εκπαιδευομένων τέσσερα έργα τέχνης, εξηγώντας τους ότι αυτά θα λειτουργούσαν ως εναύσματα για την επεξεργασία του κριτικού ερωτήματος που είχαμε αποφασίσει να επεξεργαστούμε. Από αυτά επιλέχτηκε, μετά από συζήτηση σε υποομάδες, αυτό που οι περισσότεροι επιθυμούσαν να επεξεργαστούμε.

Τα έργα που προτάθηκαν είναι τα παρακάτω:

1ο Έργο: Ο Μικρός Πρίγκηπας (Λογοτεχνία)

Προτάθηκε για επεξεργασία το παρακάτω απόσπασμα από το έργο του Antoine de Saint Exupery (1900-1944).

Ο Μικρός Πρίγκιπας (Απόσπασμα για επεξεργασία)

Η Αλεπού κοίταξε το Μικρό Πρίγκιπα, για πολύ ώρα.

"Σε παρακαλώ εξημέρωσέ με!" είπε. "Το θέλω πάρα πολύ" απάντησε ο Μικρός Πρίγκιπας. "Αλλά δεν έχω πολύ χρόνο. Ψάχνω για φίλους και θέλω να γνωρίσω πολλά πράγματα."

"Γνωρίζουμε μόνο τα πράγματα που εξημερώνουμε", είπε η Αλεπού. "Οι άνθρωποι δεν έχουν χρόνο να γνωρίσουν το οτιδήποτε. Αγοράζουν τα έτοιμα πράγματα από τα καταστήματα. Αλλά δεν υπάρχει κανένα κατάστημα στο κόσμο από το οποίο να μπορούν να αγοράζουν φίλους και έτσι οι άνθρωποι δεν έχουν πια κανένα φίλο. Εάν θες ένα φίλο, εξημέρωσε με..."

"Τι πρέπει να κάνω για να σε εξημερώσω;" ρώτησε ο Μικρός Πρίγκιπας.

"Πρέπει να είσαι πολύ υπομονετικός" απάντησε η Αλεπού. "Πρώτα θα καθίσεις στο γρασίδι κάπως μακριά μου, όπως τώρα. Θα σε βλέπω με την άκρη του ματιού μου και δεν θα λες τίποτα. Οι λέξεις είναι αιτία παρεξηγήσεων. Μέρα με τη μέρα θα έρχεσαι πιο κοντά μου..."

Την επόμενη ημέρα ο Μικρός Πρίγκιπας επέστρεψε.

"Θα ήταν καλύτερα να έρχεσαι πάντα την ίδια ώρα" είπε η Αλεπού. "Για παράδειγμα, αν έρχεσαι στις τέσσερις η ώρα το απόγευμα, τότε γύρω στις τρεις η ώρα θα αρχίσω να νιώθω ευτυχισμένη. Όσο περνάει η ώρα θα νιώθω όλο και πιο ευτυχισμένη. Στις τέσσερις η ώρα, θα είμαι ανήσυχη και σχεδόν θα χοροπηδώ από ευτυχία. Θα σου δείχνω πόσο ευτυχισμένη είμαι. Αλλά αν δεν έρχεσαι συγκεκριμένη ώρα, δεν θα ξέρω πότε θα πρέπει να φορέσει η καρδιά μου τα καλά της για να σε υποδεχθεί... Πρέπει να τηρούμε τις ιεροτελεστίες..."

"Τι θα πει ιεροτελεστία;" ρώτησε ο Μικρός Πρίγκιπας.

"Και οι ιεροτελεστίες είναι πράξεις που οι άνθρωποι παραμελούν συχνά" είπε η Αλεπού. "Είναι αυτό που κάνει τη μια ημέρα να διαφέρει από τις άλλες ημέρες, την μια ώρα από τις άλλες ώρες. Για παράδειγμα, οι κυνηγοί έχουν μια ιεροτελεστία. Κάθε Πέμπτη χορεύουν με τα κορίτσια του χωριού. Έτσι η Πέμπτη είναι μια θαυμάσια ημέρα για μένα! Μπορώ να κάνω ένα περίπατο στους αμπελώνες. Αλλά αν οι κυνηγοί χόρευαν οποτεδήποτε, κάθε ημέρα θα ήταν όπως κάθε άλλη ημέρα, και δεν θα μπορούσα ποτέ να έχω καθόλου διακοπές".

Έτσι ο Μικρός Πρίγκιπας εξημέρωσε την Αλεπού. Και όταν έφτασε η ώρα της αναχώρησής του πήγε κοντά της.

Το απόσπασμα αυτό αναδεικνύει με πολύ γλαφυρό τρόπο τη σημασία που έχουν τα μη λεκτικά μηνύματα για την επικοινωνία και πώς αυτά επηρεάζουν το αποτέλεσμα της επικοινωνίας μας.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://1dim-agrin.ait.sch.gr/edidaskalia/pluginfile.php/96/mod_page/content/6/O_MIKROS_PRIGKIPAS_ebook_Downloaded_from_eBooks4Greeks.gr.pdf

2ο Έργο: TheKid-Απόσπασμα (Κινηματογραφική Ταινία)

Προτάθηκε απόσπασμα από το κινηματογραφικό έργο «The Kid» του Charles Chaplin (παραγωγή 1921, ΗΠΑ). Το απόσπασμα είναι διαθέσιμο στην παρακάτω ηλεκτρονική διεύθυνση: https://www.youtube.com/watch?v=9fMF5JNy3mA

Η ταινία αποτελεί ένα κλασικό έργο βωβού κινηματογράφου και θεωρούμε ότι βοηθά πολύ στην ανάδειξη της σημασίας της μη λεκτικής επικοινωνίας, της ποικιλίας των μη λεκτικών μηνυμάτων και του μεγέθους των πληροφοριών που μεταφέρονται με αυτά.

3ο Έργο: Luncheon of the Boating Party (ΚαλέςΤέχνες)

Δημιουργός: Pierre-Auguste Renoir (1841-1919). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: https://en.wikipedia.org/wiki/Luncheon_of_the_Boating_Party#mediaviewer/File:Pierre-Auguste_Renoir_-_Luncheon_of_the_Boating_Party_-_Google_Art_Project.jpg



Εικόνα 1: Luncheon of the Boating Party (1880-1881) (Πηγή: The Phillips Collection, Washington, DC)

Ο πίνακας αυτός επιλέχθηκε, καθώς ο κορυφαίος ζωγράφος μας δίνει τη δυνατότητα να ανακαλύψουμε πλήθος μη λεκτικών μηνυμάτων αλλά και τη μεγάλη ποικιλία τρόπων με τους οποίους αυτά μεταφέρονται (ντύσιμο, στάση του σώματος, εκφράσεις προσώπου, κινήσεις χεριών, βλέμμα κλπ).

4ο Έργο: Φυλακισμένη Άνοιξη (ΚαλέςΤέχνες)

Δημιουργός: Arthur Hacker (1858-1919). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.artmagick.com/pictures/artist.aspx?artist=arthur-hacker



Εικόνα 2: Φυλακισμένη Άνοιξη (1911) (Πηγή: Ιδιωτική Συλλογή)

Ο πίνακας αυτός προτάθηκε, τόσο για την ποικιλία των μηνυμάτων του, όσο και τα αντικρουόμενα μηνύματα που μας μεταφέρει και μπορεί ο προσεκτικός παρατηρητής να ανακαλύψει. Επιπλέον, ο τίτλος του μπορεί να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω συζήτηση.

Το έργο που προτάθηκε και από τις τέσσερις ομάδες ήταν το απόσπασμα από τον Μικρό Πρίγκηπα.

Πέμπτο στάδιο: Κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας

Στάδιο 5.1

Για την επεξεργασία του αποσπάσματος επιλέχθηκε η τεχνική VisibleThinking, αφενός, γιατί είναι πιο ευέλικτη και χρονικά λιγότερο απαιτητική και, αφετέρου, γιατί η τεχνική των Τεσσάρων Φάσεων του Perkins θεωρήθηκε καταλληλότερη για επεξεργασία εικαστικών έργων.

Η πορεία που ακολουθήθηκε ήταν η παρακάτω:

1. Οι συμμετέχοντες, προκειμένου να εργαστούν, χωρίστηκαν σε υποομάδες.
2. Δόθηκε χρόνος να σκεφτούν πάνω στο απόσπασμα.
3. Ακολούθησε η επεξεργασία του αποσπάσματος μέσω διαδοχικών ερωτήσεων, οι οποίες καταγράφονταν σε ορατό σημείο.
4. Ανάμεσα στα ερωτήματα δινόταν χρόνος στους συμμετέχοντες ώστε να σκεφτούν και να διατυπώσουν τις ιδέες τους.
5. Η πορεία των ερωτήσεων ήταν από τις πιο γενικές, σε αυτές που απαιτούν μεγαλύτερη εμβάθυνση και προβληματισμό.

Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις που τέθηκαν είχαν την εξής σειρά:

Τι διαβάζεις;

1. Τι συμβαίνει;
2. Τι σε κάνει να το λες αυτό;
3. Ποια γνώμη έχεις γι' αυτό;
4. Τι σε κάνει να αναρωτιέσαι;
5. Ποιους προβληματισμούς σου προκαλεί;

Οι απαντήσεις και οι ιδέες των ομάδων αν και στην αρχή ήταν περισσότερο απλοϊκές, στην πορεία έγιναν πιο σύνθετες, αιτιολογημένες, ερμηνευτικές, με κριτική σκέψη.

Ενδεικτικές, αντίστοιχα, απαντήσεις είναι:

1. «μια συνομιλία μεταξύ ενός αγοριού και μιας αλεπούς», «απόσπασμα από ένα παραμύθι», «μια τρυφερή ιστορία με συμβολισμούς»
2. «μια αλεπού περιγράφει σε ένα αγόρι τον τρόπο για να την προσεγγίσει και να γίνουν φίλοι», «ένα αγόρι ανακαλύπτει μέσω της συνομιλίας του με την αλεπού, τον τρόπο για να εξημερώσει κάποιον, αλλά η έννοια της εξημέρωσης είναι μεταφορική».
3. «όλο το παραμύθι είναι συμβολικό», «ό,τι ισχύει για την αλεπού, ισχύει για όλους μας», «όλοι μας έχουμε ανάγκη να μας πλησιάζουν με σεβασμό και υπομονή», «γιατί όχι μόνο τα ζώα, αλλά και οι άνθρωποι δείχνουμε με τον ίδιο τρόπο τα συναισθήματά μας»

4. «νομίζουμε ότι καταλαβαίνουμε πάρα πολλά από τον τρόπο που ο άλλος μας προσεγγίζει πριν καν μιλήσει», «η αλήθεια είναι ότι όταν παρατηρούμε τον άλλο, χωρίς να μας βλέπει, καταλαβαίνουμε πολλά πράγματα γι’ αυτόν. Το ίδιο γίνεται και με τους μαθητές μας», «το σώμα μας και το βλέμμα μας πολλές φορές μας προδίδουν και δεν μπορούμε να τα ελέγξουμε».
5. «αν κι εμάς μας προδίδει το σώμα μας ή οι κινήσεις μας», «αν παρατηρούμε συνειδητά τις εκφράσεις των άλλων ή αν υποσυνείδητα τους συμπαθούμε ή μας δημιουργούν διάφορα συναισθήματα».
6. «σκεφτόμαστε ότι θα πρέπει να προσπαθήσουμε να ελέγξουμε το σώμα μας και τις εκφράσεις μας, ώστε να μη δίνουμε λάθος μηνύματα», «μπορεί να λέμε άλλα και να εννοούμε άλλα και οι συνομιλητές μας να μπερδεύονται», «μπορεί, χωρίς να το θέλουμε, αν δεν προσέχουμε, να περνάμε λάθος μηνύματα και στους μαθητές μας».

Στάδιο 5.2

Ζητήθηκε από τις υποομάδες να συσχετίσουν όλες τις απαντήσεις και τις ιδέες που προέκυψαν από την παραπάνω διαδικασία, με το κριτικό ερώτημα, ώστε να τους δοθεί η δυνατότητα να προσεγγίσουν όσες περισσότερες πτυχές του κριτικού ερωτήματος μπορούν.

Το αποτέλεσμα αυτής της διεργασίας ανακοινώθηκε στην ολομέλεια.

Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι παρακάτω: «θεωρούμε ότι τα μη λεκτικά μηνύματα είναι εξίσου σημαντικά με τα λεκτικά, γιατί δεν τα ελέγχουμε και οι άλλοι τα παρατηρούν και πρέπει να συμφωνούν μεταξύ τους», «η μη λεκτική επικοινωνία είναι πολύ σημαντική γιατί προδίδει πολλές σκέψεις του συνομιλητή μας και πρέπει να μάθουμε να την ερμηνεύουμε», «πρέπει να προσέχουμε όχι μόνο τι λέμε, αλλά και πώς το λέμε και τι κάνουμε, γιατί μεταφέρουμε πολλά μηνύματα».

Στη συνέχεια, επιχειρήθηκε να διασυνδέσουμε τις απόψεις των εκπαιδευομένων μεταξύ τους και με το κεντρικό θέμα μας, διευκολύνοντας μια σειρά μετασχηματισμών των αρχικών απόψεών τους, προκειμένου σταδιακά να πραγματοποιηθεί και η επαναξιολόγηση της αρχικής νοητικής συνήθειας.

Έκτο στάδιο: Επαναξιολόγηση των παραδοχών-κριτικός αναστοχασμός

Δόθηκε στους επιμορφούμενους το κείμενο, το οποίο είχαν γράψει κατά τη διάρκεια του δευτέρου σταδίου, με την παρακάτω οδηγία:

«Ξαναδιαβάστε το κείμενο που είχατε γράψει αρχικά. Μετά από τη συζήτησή μας, είναι κάτι που θα θέλατε να αλλάξετε ή να εμπλουτίσετε;». Στόχος μας ήταν, μέσα από τη σύγκριση των αρχικών απόψεων των επιμορφούμενων και των τελικών, να διαπιστωθεί εάν επιτεύχθηκε, τελικά, κάποια εξέλιξη στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.

Όλες οι ομάδες προχώρησαν στη συμπλήρωση του αρχικού κειμένου, το οποίο, στη συνέχεια, διάβασαν στην ολομέλεια και ακολούθησε μια σύντομη συζήτηση.

Οι απαντήσεις των ομάδων περιείχαν αρκετές νέες ιδέες, οι οποίες προσέγγιζαν το αρχικό ερώτημα με διαφορετικό τρόπο και έδειχναν μια εξελικτική πορεία προς το μετασχηματισμό της αρχικών στερεοτυπικών απόψεών τους σχετικά με τη σημασία των μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας και της συμβολής τους στην αποτελεσματική επικοινωνία.

Τα κείμενα των ομάδων είναι τα παρακάτω:

1η ομάδα

Αρχικό κείμενο:«Είναι πολύ σημαντικό να μιλάς με ευγένεια αλλά και σταθερότητα. Να μην προσβάλλεις τους άλλους. Μερικές φορές, όταν βλέπεις ότι δεν πρόκειται να συνεννοηθείς, δεν επιμένεις».

Συμπληρωματικό κείμενο:«Είναι, επίσης, πολύ σημαντικό να προσέχεις το πώς στέκεσαι και το πώς κινείσαι και να συμφωνούν τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα, για να μη δημιουργούνται παρανοήσεις».

2η ομάδα

Αρχικό κείμενο: «Πιο σημαντικό απ’ όλα είναι να μη μιλάς επιθετικά και να μην κατηγορείς τους άλλους. Να μιλάς για τον εαυτό σου και τις δικές σου απόψεις και να αφήνεις τους άλλους να αποφασίσουν μόνοι τους για τον εαυτό τους. Διαφορετικά και οι άλλοι γίνονται επιθετικοί και προκαλείται καυγάς που δεν οδηγεί πουθενά».

Συμπληρωματικό κείμενο: «Ακόμη, είναι πολύ σημαντικό να προσέχεις τη γλώσσα του σώματος και να μη δημιουργείς λάθος εντυπώσεις. Η γλώσσα του σώματος είναι πιο αυθόρμητη και λιγότερο ελεγχόμενη και γι’ αυτό μεταφέρει πολλά και περισσότερο αυθεντικά μηνύματα».

3η ομάδα

Αρχικό κείμενο: «Το πιο σημαντικό είναι να είσαι σίγουρος γι’ αυτό που λες και γι’ αυτό που λέει ο άλλος. Να διευκρινίζεις τις απορίες σου και να μη βιάζεσαι να βγάζεις συμπεράσματα. Είναι σημαντικό να με παρακολουθούν και να καταλαβαίνουν τι λέω».

Συμπληρωματικό κείμενο: «Είναι πολύ σημαντικό να ελέγχεις τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνεις με τη γλώσσα του σώματος. Πρέπει να ασκηθούμε σε αυτό και να μην το θεωρούμε αμελητέο γιατί οι συνομιλητές μας επηρεάζονται και ιδιαίτερα οι μαθητές και μπορεί να δημιουργήσει δυσάρεστες εντυπώσεις».

4η ομάδα

Αρχικό κείμενο: «Η προσωπική επαφή είναι η πιο σημαντική, γιατί καταλαβαίνει ο ένας τον άλλον καλύτερα. Και έχεις την ευκαιρία να τον βλέπεις κιόλας και να τον παρατηρείς και εκείνος εσένα. Όμως, κατά πρόσωπο, κάποιες φορές δυσκολεύεσαι περισσότερο να πεις κάποια πράγματα».

Συμπληρωματικό κείμενο: «Είναι, λοιπόν, πολύ σημαντικό να χρησιμοποιούμε όλους τους τρόπους για να μεταδώσουμε ένα μήνυμα και πρέπει να προσπαθήσουμε να βελτιώσουμε τη διαχείριση των μη λεκτικών μηνυμάτων για να επικοινωνούμε αποτελεσματικά».

Για να γίνει δυνατή η αποτίμηση της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων, χρησιμοποιήσαμε την «Κλίμακα Αποτίμησης της κριτικής Σκέψης» από το ARTiT.

Σε όλα τα κείμενα διακρίνεται μια μετατόπιση των απόψεων των εκπαιδευομένων και η σαφής αναγνώριση της σημασίας της μη λεκτικής επικοινωνίας, ενώ στα αρχικά κείμενα δε μπορούσες να τη διακρίνεις εύκολα. Όμως, μόνο στα δύο τελευταία κείμενα, μπορεί κανείς να διακρίνει προτάσεις για ανάληψη δράσης με στόχο την αλλαγή.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι οι δύο πρώτες ομάδες κινήθηκαν από την πρώτη βαθμίδα στη δεύτερη, ενώ οι δύο τελευταίες από την πρώτη βαθμίδα στην τρίτη.

Ακολούθησε από εμάς η σύνθεση όσων ακούστηκαν και η συνοπτική αναφορά των συμπερασμάτων στα οποία οδηγηθήκαμε.

Β4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Τα απαιτούμενα υλικά είναι έγχρωμες φωτοτυπίες των έργων τέχνης για όλους τους εκπαιδευόμενους, λευκά χαρτιά, και ένας κατάλληλος πίνακας, ώστε να καταγράφονται τα κυριότερα σημεία από τις απόψεις των εκπαιδευομένων καθώς και τα ερωτήματα τα οποία κάθε φορά τίθενται.

Β5. Έρευνα

Η μέθοδος, με βάση την οποία σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η παρούσα διδακτική παρέμβαση, είναι ιδιαίτερα σύγχρονη, όπως, άλλωστε έχει ήδη αναφερθεί. Παρά τη δυναμική της και την αποδοχή της από μεγάλο μέρος των εκπαιδευτών, δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να αφορούν σε συστηματική εφαρμογή και με επιστημονικό τρόπο καταγραφή των αποτελεσμάτων αυτής, παρά μόνο αναφορές από την εφαρμογή τους σε μεμονωμένες εκπαιδευτικές ομάδες, από εκπαιδευτές, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί σχετικά και γνωρίζουν τη συγκεκριμένη μέθοδο.

Β6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Οι εκπαιδευόμενοι, μέσα από την ανάλυση ενός σημαντικού έργου τέχνης, οδηγήθηκαν σε διαδικασίες κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού των παραδοχών τους. Μέσα από αυτή διαδικασία έχουν αναθεωρήσει σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις τους σε σχέση με τις μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας. Καθώς οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των ενηλίκων είναι συχνά δύσκολο να αλλάξουν, επιδίωξή μας είναι οι διαδοχικές αλλαγές των επιμέρους απόψεών τους. Σε αυτή τη βάση, θεωρούμε ότι έχει επιτευχθεί ο στόχος μας.

Τα επόμενα βήματα προς την ανάληψη δράσης για την αλλαγή θα επιδιωχθούν κατά τη δεύτερη υποενότητα, όπου, με βιωματικό τρόπο, θα κληθούν να μελετήσουν επικοινωνιακά επεισόδια και να καταγράψουν τυχόν αλλαγές, τις οποίες θα παρατηρήσουν στη δική τους επικοινωνία, μέσα από διαδικασίες κριτικού αναστοχασμού.

Στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης, ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να καταγράψουν με σύντομο τρόπο την εμπειρία τους από την χρήση της μεθόδου. Μέσα από τη μελέτη των σχολίων των εκπαιδευόμενων, γίνεται φανερή και η αξία και σημασία της μεθόδου που εφαρμόστηκε.

Έτσι, παρατηρείται η αλλαγή από την αρχική διστακτικότητα στην ευχάριστη έκπληξη και ενεργή συμμετοχή τους σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, με τρόπο όπου όλοι αισθάνθηκαν ότι είχαν πολλά να συνεισφέρουν και εξίσου σημαντικά. Είχαν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν συναισθήματα και όχι μόνο να διατυπώσουν ορθολογικά επιχειρήματα. Αυτό, μάλιστα, αποτελεί ένα επιπλέον πλεονέκτημα της μεθόδου και παράλληλα ευθύνη του εκπαιδευτή, τόσο για την επιλογή των κατάλληλων έργων τέχνης για την ομάδα του, κάθε φορά, αλλά και για την διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διεργασίας.

Δόθηκε η ευκαιρία να εφαρμοστούν πολλές από τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και από τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης (όπως η αξιοποίηση των εμπειριών των συμμετεχόντων, η ενεργητική συμμετοχή τους η συνεργασία κλπ).

Θα προτείναμε την ευρύτερη χρήση της μεθόδου αυτής σε πολλά και διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και τη συστηματικότερη εισαγωγή της τόσο στη μη τυπική όσο και στην τυπική εκπαίδευση, καθώς τα πλεονεκτήματά της είναι πολλά και σημαντικά.

Β7. Βιβλιογραφικές Αναφορές

ARTiT (2012). *Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.artit.eu (25/11/2013).

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση Μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η Διαμόρφωση μιας Μεθόδου. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες (Επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σελ. 71-120). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2009). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://edu4adults.wordpress.com/2010/03/09/%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%83%CF%87%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%B6%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B1-

%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CE%BC%CE%B5%CF%83%CE%B1-%CE%B1%CF%80%CE%BF-%CF%84%CE%B7%CE%BD/ (20/5/2015).

Κόκκος, Α. (χ.η.). *Η Χρήση της Τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.hcc.edu.gr/download/texni_stin_ekpaideysi_enilikon.pdf (29/5/2015).

Mezirow J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο Mezirow J. κ. συν (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διδάσκοντας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Υποχρέωση, αγγαρεία ή προνόμιο; Η κατάθεση μιας προβληματικής

Κατερίνα Κεδράκα[1], Μαρία Δημάση[2],

[1] Επικ. Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, kkedraka@mbg.duth.gr
[2] Αναπλ. Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, mdimasi@bscc.duth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη ο στόχος είναι να παρουσιαστεί μια προβληματική για το ζήτημα της διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, για το οποίο δεν γίνεται συχνά λόγος, καθώς θεωρείται, αφενός δεδομένο και αφετέρου, δευτερευούσης σημασίας σε σχέση με το θέμα της έρευνας, που κυριαρχεί στη συζήτηση σχετικά με την ποιότητα στα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Προσεγγίζεται μέσα από τρία κριτικά ερωτήματα: Ποια είναι τα κύρια χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν σήμερα το προφίλ της Ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης; Πώς προσεγγίζεται θεσμικά στη χώρα μας το θέμα αυτό, από την ίδρυση του πρώτου Ελληνικού Πανεπιστήμιου μέχρι και σήμερα; Πώς το αντιμετωπίζει η διεθνής ακαδημαϊκή κοινότητα και ποιες τάσεις διαμορφώνονται στην Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο αλλά και διεθνώς; Μέσα από την σύντομη αυτή μελέτη φαίνεται πως πρόκειται για ένα θέμα, στο οποίο χρειάζεται να δοθεί έμφαση, μέσω της αναβάθμισης της διδακτικής ικανότητας των διδασκόντων.

Λέξεις κλειδιά: Διδασκαλία, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Α. Εισαγωγή

Το κυριότερο χαρακτηριστικό της σύγχρονης Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι η μαζικοποίησή της, που ξεκίνησε από τη δεκαετία του '60 και κορυφώθηκε μετά τη δεκαετία του '80 και αναπόφευκτα έχει φέρει μια σημαντική αλλαγή στον ρόλο των Πανεπιστημίων και των ΤΕΙ. Η αλλαγή αυτή οδηγεί και σε επαναπροσδιορισμό της σχέσης μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας, των δύο πυλώνων του έργου που παρέχεται στα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Coaldrake & Stedman (1999), μέχρι τα τέλη του 19ου αιώνα η διδασκαλία ήταν η βασικότερη λειτουργία των Πανεπιστημίων. Όμως, κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα το γερμανικό μοντέλο έρευνας και διδασκαλίας κατέστησε την έρευνα πρωταρχικό μέλημα των Πανεπιστημίων, ενώ ταυτόχρονα υποβάθμισε τη διδασκαλία ως μια δευτερεύουσα δραστηριότητα. Ωστόσο, με την ταχεία εξάπλωση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια, η σημασία της διδασκαλίας επανεξετάζεται και επαναξιολογείται (Ζωντανός, 2011). Η παρούσα εισήγηση οικοδομείται γύρω από τρία ερωτήματα σχετικά με την προβληματική για το τι συμβαίνει με τη διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το θέμα συνδέεται άμεσα με το ευρύτερο ενδιαφέρον για τα θέματα που αφορούν στη βελτίωση της ποιότητας της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης –μεταξύ αυτών και το λιγότερο –ίσως- συζητημένο θέμα, αυτό της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας σε αυτήν τη βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Ερώτημα 1ο: Σε ποια Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διδάσκουμε;

Πριν εξετάσουμε πώς διδάσκουμε στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ας εξετάσουμε σε ποια Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διδάσκουμε;

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, κατά τη διάκριση της ΕΛ.ΣΤΑΤ. περιλαμβάνει την α) Ανώτατη Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση (ΑΕΙ) και β) Ανώτατη Τεχνολογική Εκπαίδευση, Ανώτερη Επαγγελματική & Εκκλησιαστική Εκπαίδευση (ΑΤΕΙ, ΑΣΠΑΙΤΕ, Επαγγελματικές και Εκκλησιαστικές Σχολές). Η Ελλάδα, με 10 εκ κατοίκους, έχει συνολικά 37 ιδρύματα (21 ΑΕΙ και 16 ΑΤΕΙ) που προετοιμάζουν τους φοιτητές σε 455 ειδικότητες. Το 2012 το σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού στην Ελλάδα ήταν 638.971 φοιτητές/τριες και ο ένας στους δύο νέους (51,3%) ηλικίας 20 ετών φοιτούσε σε κάποια ανώτατη σχολή. Το 91,1% του συγκεκριμένου πληθυσμού (582.280 φοιτητές/τριες) φοιτούσε στον προπτυχιακό κύκλο σπουδών, ενώ το 8,9% (56.691 φοιτητές/τριες) στον μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών (μεταπτυχιακοί & διδακτορικοί φοιτητές). Από τους φοιτητές του προπτυχιακού κύκλου το 59,7% (361.550 φοιτητές/τριες) χαρακτηρίζονται ως ενεργοί. Ο χαρακτηρισμός ενεργοί φοιτητές αναφέρεται στους προπτυχιακούς φοιτητές που φοιτούν, είτε σε κανονικό εξάμηνο σπουδών, είτε έχουν υπερβεί την προβλεπόμενη διάρκεια σπουδών το πολύ κατά 4 εξάμηνα. Ο αριθμός των ενεργών φοιτητών την περίοδο 2001-2011 έχει προσεγγιστεί με βάση την αναλογία που δημοσιοποιήθηκε το 2012 από το Υπουργείο Παιδείας. Το 2012 το διδακτικό προσωπικό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης συνολικά ανερχόταν στους 18.820 διδάσκοντες και αποτελούσε το 9,8% επί του συνόλου των 192.066 διδασκόντων της Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια της περιόδου 2001-2010 καταγράφεται συνολική αύξηση των διδασκόντων κατά 26,0%, που αντιστοιχεί σε 5.230 διδάσκοντες (από 19.840 το 2001 σε 25.070 διδάσκοντες το 2010). Αντίθετα, την περίοδο 2010-2012 το διδακτικό προσωπικό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μειώνεται κατά 24,9%, που αντιστοιχεί σε 6.250 διδάσκοντες, με αποτέλεσμα να διαμορφωθεί σε χαμηλότερα του 2001 επίπεδα. Σήμερα εκτιμάται ότι διδάσκουν 18.820 μέλη ΔΕΠ (Καθηγητές και Λέκτορες) (πηγή: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2014). Ως προς την ποιότητα της διδασκαλίας, στην Έκθεση Εξωτερικής αξιολόγησης των 156 Τμημάτων των ΑΕΙ και ΤΕΙ (βλ ΑΔΙΠ, 2013-2014) καταγράφονται αρνητικές αναφορές από τους φοιτητές για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας στα Τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης: σε 82 Τμήματα για το σύστημα αξιολόγησης της διδασκαλίας, ενώ σε 81 Τμήματα για τον εργαστηριακό εξοπλισμό της διδασκαλίας. Αντίθετα, θετικές αναφορές καταγράφονται για τη συνεργασία των καθηγητών με τους φοιτητές, την αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και τη

σύνδεση της διδασκαλίας με την έρευνα. Ο συνθετικός δείκτης αξιολόγησης της διδασκαλίας είναι το 0,3 (με εύρος από -1 μέχρι + 1) (πηγή: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2014).

Παράλληλα, το 2012 ενώ ο τακτικός φοιτητικός/σπουδαστικός πληθυσμός της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανερχόταν στους 280.624 φοιτητές, οι μαθητές/τριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπολογίζονταν σε σχεδόν 250.000. Δηλαδή, ο αριθμός των φοιτητών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΕΙ+ΤΕΙ) είναι σήμερα όσος ήταν ο αριθμός των φοιτητών του εξατάξιου Γυμνασίου πριν από 50 περίπου χρόνια! Ο αριθμός των πανεπιστημιακών δασκάλων των ΑΕΙ+ΤΕΙ είναι επίσης όσος περίπου ήταν ο αριθμός των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης την ίδια χρονική εποχή και ο αριθμός των μεταπτυχιακών φοιτητών είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των προπτυχιακών φοιτητών πριν από 50 περίπου χρόνια, όπως σημειώνει ο πανεπιστημιακός δάσκαλος στο Φυσικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Κρήτης, Στ. Τραχανάς (στο: http://www.cup.gr/Images/Products/Omilies/B-PERISSOTERES/B1-EPISTHMONIKES/12-PANEPISTHMIAKH-DIDASKALIA.pdf)!

Συνθέτοντας όλα τα παραπάνω, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι σήμερα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση εκπαιδεύεται η συντριπτική πλειονότητα της νεολαίας και παράλληλα, παρουσιάζεται η εξής ιδιαιτερότητα: Σήμερα, οι φοιτητές/ σπουδαστές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι σχεδόν όσοι και οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 50 χρόνια πριν! Μόνον που έχουν πολύ λιγότερους δασκάλους! Κι εκτός από τη σύνθεση του πληθυσμού των φοιτητών που έχει αλλάξει τόσο σημαντικά από τη δεκαετία του '60, έχουν διαφοροποιηθεί και οι σχετικές με τη διδασκαλία και τη μάθηση προσδοκίες για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, που δεν περιορίζεται πλέον σε μια μικρή ελίτ του πληθυσμού. **Όμως, είναι πολύ διαφορετικό το να εκπαιδεύεις μια ελίτ, από το να εκπαιδεύεις σχεδόν το πλήρες σύνολο των νέων μιας ηλικιακής ομάδας!** Το ερώτημα που προκύπτει είναι αν στις δεδομένες αυτές νέες συνθήκες μπορούμε να κάνουμε κάτι για να βελτιώσουμε το επίπεδο της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, το οποίο συγκαταλέγεται στους σημαντικούς παράγοντες που διασφαλίζουν την ποιότητα στην παρεχόμενη στο Πανεπιστήμιο εκπαίδευση (Φασούλης, Κουτρομάνος & Φασούλης, 2012). Σήμερα τα μέλη ΔΕΠ καλούνται να διδάξουν σε μια νέα γενιά φοιτητών, όχι μόνον μεγαλύτερη σε αριθμό αλλά και διαφορετική (με κύριο χαρακτηριστικό της την τεράστια εξοικείωσή της με τις νέες τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας και το διαδίκτυο) και κατά συνέπεια, οφείλουν να αναπτύξουν νέες παιδαγωγικές στρατηγικές, καθώς οι διδακτικές μέθοδοι έχουν εξελιχθεί. Μια νέα γενιά Καθηγητών, μεγαλωμένη και αυτή με τις νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο, θα αντικαταστήσει σύντομα τη σημερινή γενιά των Καθηγητών που θα συνταξιοδοτηθεί. Οι νέοι Καθηγητές, όμως, που επιθυμούν να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους πτυχές της online μάθησης, χρειάζεται να εξοικειωθούν με νέες (και προσαρμοσμένες στα νέα μέσα και τις νέες ανάγκες που -αναπόφευκτα- δημιουργούνται) παιδαγωγικές μεθόδους. Στα προβλήματα της πανεπιστημιακής διδασκαλίας συγκαταλέγονται και οι διαφορές στις μεθόδους διδασκαλίας και διαχείρισης μεθοδολογικών ζητημάτων μεταξύ Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι θα πρέπει να είναι ικανοί να καλύψουν τα κενά (Olesen, 2008). Έτσι, θα χρειαστεί να υιοθετήσουν μια νέα οπτική για την ποιότητα της διδασκαλίας και μια πιο ολοκληρωμένη διδακτική προσέγγιση, που θα επαναπροσδιορίζει τη σχέση μεταξύ διδασκαλίας, μάθησης και έρευνας (Bauer & Henkel, 1997).

Ερώτημα 2ο: Πώς διαμορφώνεται η πανεπιστημιακή διδασκαλία στην Ελλάδα διαχρονικά;

Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον ότι το θέμα της διδασκαλίας στα Πανεπιστήμια έχει απασχολήσει την Πολιτεία από την αρχή της ιδρύσεως του Ελληνικού κράτους!

Το **1837** στο άρθρο 5 του Προσωρινού Κανονισμού του Οθωνείου Πανεπιστημίου (διάταγμα της 14/4/1837) ο νομοθέτης προέβλεπε για τη διδασκαλία των πανεπιστημιακών μαθημάτων τα ακόλουθα: *«η διδασκαλία θέλει είσθαι ακροαματική μετά διαλογικών γυμνασμάτων, γινομένη συνήθως εις την καθομιλουμένην ελληνικήν, ...».* Το **1926** το νομοθετικό διάταγμα της 12/5/1926 'περί τροποποιήσεως του οργανισμού του εν Αθήνησιν Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου' ΦΕΚ Α΄ 195. αναφέρεται στη βελτίωση της διδασκαλίας των πανεπιστημιακών μαθημάτων *«δια της διοργανώσεως πλήρους συστήματος πρακτικής εις πάντα τα μαθήματα ασκήσεως και άλλης σχετικής επιστημονικής υπό την άμεσον εποπτείαν και τας οδηγίας των καθηγητών, εργασίας και ερεύνης εν Φροντιστηρίοις, Εργαστηρίοις, Σπουδαστηρίοις, Κλινικαίς, Μουσείοις, Εργοστασίοις και εκδρομαίς μεθ' όλων των αναγκαίων οργάνων, βιβλιοθηκών, εκμαγείων, συλλογών, κτιρίων και λοιπών χρησίμων προς τούτο μέσων».* Το **1930** ο Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών Κ. Καραθεοδωρή στην έκθεσή του για την αναδιοργάνωση του Πανεπιστημίου Αθηνών, αφού επισημαίνει ότι τα προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί στην εκπαίδευση των φοιτητών οφείλονται κατά κύριο λόγο στην από καθέδρας διδασκαλία και στο πολύπλοκο εξεταστικό σύστημα, μεταξύ άλλων προτείνει: *«...τη μείωση στο ήμισυ τουλάχιστον του χρόνου διδασκαλίας με αντίστοιχη αύξηση των φροντιστηριακών και των εργαστηριακών ασκήσεων οι οποίες θα βαθμολογούνται συνεχώς».* Οι προτάσεις για αλλαγές συνεχίζονται το **1932** κατά τη συζήτηση του σχεδίου νόμου «περί οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών», όπου στην εισηγητική έκθεση μεταξύ άλλων αναφέρεται: *«Τονίζεται περισσότερον η σημασία των φροντιστηριακών και κλινικών εργασιών, βαθμολογουμένων ιδιαιτέρως και αποτελουσών την βάσιν της μορφώσεως του φοιτητού, εν αντιθέσει προς την μέχρι τούδε κρατήσασαν ακροαματικήν μόνον διδασκαλίαν».* Για το ίδιο θέμα, ο υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου, στην αγόρευσή του κατά τη συζήτηση στη Βουλή τονίζει με έμφαση ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του νέου οργανισμού που πρότεινε και αφορούσε στη διδασκαλία των φοιτητών: *«μετατοπίζεται το κέντρο του βάρους από την ακροαματικήν διδασκαλίαν εις την επιστημονικήν διδασκαλίαν των φροντιστηρίων και των εργαστηρίων και κλινικών».* Στις 30 Ιανουαρίου του **1965** ο Γ. Παπανδρέου σε ομιλία του στο Πανεπιστήμιο Αθηνών για την αναμόρφωση των ΑΕΙ τόνιζε μεταξύ άλλων: *«Σήμερον οι φοιτηταί μας, κατά κανόνα, απλώς «ακούουν» τους καθηγητάς των εις μεγάλα ακροατήρια, δεν τους «ζούν» εις τα εργαστήρια, τας βιβλιοθήκας, τους τόπους της ερεύνης. Και αυτό είναι ζημία ανυπολόγιστος δια την επιστημονικήν κατάρτισιν και την ηθικήν αγωγήν των. Πώς θα τους φέρωμεν κοντά τον ένα εις τον άλλον, δια να γίνη η πνευματική μετάγγισις -ιδού το πρόβλημα, το οποίον έχουν να λύσουν οι πανεπιστημιακοί μας διδάσκαλοι.».*Το **1966**, στην εισηγητική έκθεση επί του σχεδίου του Ν/Δ «περί οργανώσεως της ανωτάτης παιδείας και επιστημονικής ερεύνης και συστάσεως νέων ιδρυμάτων ανωτάτης παιδείας» που υπέγραφαν οι τότε υπουργοί Συντονισμού Κ. Μητσοτάκης και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Σ. Αλλαμανής και ειδικότερα στο τμήμα της με τίτλο: «Μέθοδοι διδασκαλίας» μεταξύ άλλων αναφέρονται: *«Η συζήτησις κατά μικράς ομάδας αναγνωρίζεται διεθνώς ως η βασική μέθοδος διδασκαλίας. Ούτω επιτυγχάνεται η στενή επαφή και συνεργασία διδάσκοντος και διδασκομένων μέσω ενός μηχανισμού ερωτήσεων,*

διερευνήσεων, ανταποκρίσεων και ανακαλύψεων. Η εφαρμογή της διδασκαλίας καθ' ομάδας, εκτός των ανωτέρω, προωθεί την περιέργειαν, ενθαρρύνει την διανόησιν και αναγνωρίζει τα επιτεύγματα των σπουδαστών». (Πηγή: Φυρριπής, 2006).

Αλλά και ο νομοθέτης του **1982** (ν. 1268) ασχολήθηκε επισταμένως με τα θέματα αυτά: *«Σε ό,τι αφορά: 1) τα μέλη του ΔΕΠ: …. Οφείλουν, όσοι ακόμα επιμένουν στον παραδοσιακό τρόπο μετάδοσης των γνώσεων (από καθέδρας διδασκαλία), να αλλάξουν τάχιστα πρακτική. Η αλλαγή προσέγγισης στο θέμα της καλλιέργειας της γνώσης αφορά την άμεση μετατόπιση του πυρήνα της μάθησης από την κλασική εκπαίδευση (teaching) στο περιβάλλον της μάθησης (learning). Εδώ η ευθύνη των μελών του ΔΕΠ δεν περιορίζεται μόνο στην απλή μετάδοση των γνώσεων αλλά στην εκπαίδευση φοιτητών που διδάσκονται πώς πρέπει να μαθαίνουν. Μέθοδοι διδασκαλίας με πρακτικές εργαστηριακές μορφές είναι απαραίτητες για την εκπαίδευση των φοιτητών όχι μόνο στα γνωστικά πεδία των θετικών επιστημών αλλά και των θεωρητικών (νομικά, πολιτικές επιστήμες κ.ά.)».* Ο Νόμος 3374/**2005** για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση ορίζει το διδακτικό έργο ως ένα από τα αντικείμενα της αξιολόγησης: *«Το διδακτικό, ερευνητικό και κάθε άλλο έργο των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης υπόκειται σε διαρκή αξιολόγηση με σκοπό τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας της έρευνας και διδασκαλίας, των σπουδών και των λοιπών υπηρεσιών που παρέχονται από αυτά στα πλαίσια της αποστολής τους».* (βλ άρθρο 1). (Πηγή: Φυρριπής, 2006). Στον πρόσφατο νόμο πλαίσιο για την Ανώτατη Εκπαίδευση 4009/**2011**, στο άρθρο 4 αναφέρεται: *«1. Τα Α.Ε.Ι. έχουν ως αποστολή: α) να παράγουν και να μεταδίδουν τη γνώση με την έρευνα και τη διδασκαλία …. να προσφέρουν ανώτατη εκπαίδευση και να συμβάλουν στη δια βίου μάθηση με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, περιλαμβανομένης και της διδασκαλίας από απόσταση, με βάση την επιστημονική και τεχνολογική έρευνα στο ανώτερο επίπεδο ποιότητας κατά τα διεθνώς αναγνωρισμένα κριτήρια».* Επίσης, στον ίδιο νόμο 4009/**2011** στο άρθρο 17 παρ. 3 σχετικά με τα προσόντα εκλογής καθηγητών όλων των βαθμίδων αναφέρεται: *«Οι πρόσθετες προϋποθέσεις και τα προσόντα για την κατάληψη θέσης καθηγητή, συμπεριλαμβανομένης και της διδακτικής ικανότητας, καθορίζονται ανάλογα με τη βαθμίδα,….»* και παρακάτω στο άρθρο 19, παρ. 6: *«Για την επιλογή (ενν, σε θεση καθηγητή) συντάσσεται ειδικό πρακτικό που στο οποίο αξιολογείται και η διδακτική ικανότητα των υποψηφίων»*

Αν προχωρήσουμε σε μια κριτική ανάγνωση των παραπάνω θεσμικών πλαισίων, καταλήγουμε στο ερώτημα: ***Αρκεί η από καθέδρας διδασκαλία; Η εισήγηση είναι ακόμα και σήμερα η μοναδική –ή έστω η κύρια- εκπαιδευτική τεχνική που χρησιμοποιείται; Τι είδους γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες χρειάζεται ο/η εκπαιδευτικός που θα διδάξει στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση ώστε να διευκολύνει τη μάθηση των φοιτητών; Πόσο και πώς εκτιμάται η διδακτική ικανότητα του Καθηγητή;*** Γίνεται, επίσης, εμφανές ότι τα επαγγελματικά εφόδια του πανεπιστημιακού δασκάλου δεν περιορίζονται σε γνώσεις του επιστημονικού αντικειμένου του, που σίγουρα αποτελούν χρήσιμα εφόδια για να περιγράψει, να κατανοήσει και να εξηγήσει κανείς τις διαδικασίες μάθησης, αλλά ο «καλός πανεπιστημιακός δάσκαλος» χρειάζεται και ειδικές γνώσεις, που θα τον βοηθήσουν να αντεπεξέλθει στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της ακαδημαϊκής εκπαιδευτικής πράξης, την παιδαγωγική διάσταση της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, την οποία οι Γουγουλάκης και Οικονόμου (2014) ορίζουν ως *Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική*.

Ερώτημα 3ο: Πώς αντιμετωπίζεται το θέμα από την διεθνή πανεπιστημιακή κοινότητα και τα κέντρα εκπαιδευτικής πολιτικής;

Ο ρόλος των Καθηγητών στο Πανεπιστήμιο προσδιορίζεται ως πολύ σημαντικός *σε* κείμενα αποτύπωσης της ευρωπαϊκής πολιτικής (Δέδε, 2012). Η εκπαιδευτική τους επάρκεια αποτελεί σημαντική προϋπόθεση/παράμετρο για τη διασφάλιση παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης. Εντούτοις, στην ακαδημαϊκή κοινότητα επικρατεί σχεδόν ομοφωνία αναφορικά με την άποψη ότι η πανεπιστημιακή διδασκαλία θα πρέπει να επικεντρώνεται στα αποτελέσματα της μάθησης κι όχι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Mclnnis, 2003). Έτσι, τα ζητήματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας αντιμετωπίζονται, συνήθως, ως δευτερευούσης σημασίας και η συζήτηση γύρω από θέματα διδακτικής επάρκειας του προσωπικού των ΑΕΙ/ΤΕΙ εστιάζεται, κυρίως, γύρω από το ζήτημα του άνισου κύρους της διδασκαλίας σε σχέση με την έρευνα, όπως με ευκρίνεια αποτυπώνεται στις περιπτώσεις προαγωγής και εξέλιξης των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας. Πράγματι, η ερευνητική δραστηριότητα και οι δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά προσδίδουν γόητρο, τίτλους και κονδύλια, ενώ το διδακτικό έργο και η ποιότητά του, συχνά, θεωρείται «αναγκαίο κακό» στην ακαδημαϊκή καριέρα.

Η διδασκαλία και η έρευνα αναμφίβολα αποτελούν τους δύο πυλώνες της ανώτατης εκπαίδευσης, όμως, ποια ακριβώς είναι η σχέση μεταξύ τους; Ο Boyer (1990) ανέδειξε το θέμα αυτό ως ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα στη βιβλιογραφία για την ποιότητα της διδασκαλίας. Μερικοί ερευνητές ισχυρίζονται πως υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας. Για τον Benowski (1991) η διδασκαλία δεν πρέπει να διαχωρίζεται από την έρευνα, καθώς πιστεύει πως οι Καθηγητές διδάσκουν καλύτερα αυτό που γνωρίζουν καλύτερα. Ο Stephenson (2001) επισήμανε πως ένα από τα χαρακτηριστικά των εξαιρετικών διδασκόντων είναι το πάθος τους για τον επιστημονικό κλάδο τους. Ο Yair (2008), επίσης, σημείωσε πως το πάθος για έναν επιστημονικό κλάδο πολύ συχνά τροφοδοτείται από την έρευνα. Συνεπώς, η έρευνα θα μπορούσε να βοηθάει τους Καθηγητές να είναι καλύτεροι διδάσκοντες. Πάντως, υποστηρίζεται και η αντίστροφη σχέση, ότι δηλαδή η διδασκαλία βοηθάει τους καθηγητές να γίνουν καλύτεροι ερευνητές (Carnell, 2007). Ο Gibbs (1995) άσκησε έντονη κριτική στην ευρέως διαδεδομένη στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης θέση, πως η ποιότητα στη διδασκαλία πηγάζει από την ποιότητα στην έρευνα. Για τον Gibbs, όπως και για τους Terenzini & Pascarella (1994), η πεποίθηση πως οι καλοί ερευνητές είναι και καλοί διδάσκοντες είναι ένας μύθος, και σημειώνει ότι όταν πρόκειται για την αριστεία στη διδασκαλία και στην έρευνα μόνο μία από τις δύο επιβραβεύεται (Gibbs, 1995), παρουσιάζοντας ευρήματα από εμπειρικές μελέτες που υποστηρίζουν πως στην ποιοτική διδασκαλία δίδεται ελάχιστη προσοχή σε σχέση με την έρευνα: Στο Ηνωμένο Βασίλειο το 1992, μόνον το 12% από το σύνολο των κρίσεων για εξέλιξη των μελών ΔΕΠ βασίστηκε και στην διδακτική αριστεία και στο 38% των Πανεπιστημίων καμιά εξέλιξη δεν έγινε με βάση την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των μελών ΔΕΠ. Για τους Bauer & Henkel (1997) το γεγονός πως η διδασκαλία δεν αποτελεί συχνά κριτήριο για την εξέλιξη των μελών ΔΕΠ, οφείλεται σε τέσσερις βασικούς λόγους: 1) είναι πολύ δυσκολότερο να καθιερωθεί ένας ορισμός που να περιγράφει επαρκώς τι συνιστά καλή διδασκαλία, 2), είναι δύσκολο να καθιερωθούν και να συλλεχθούν στοιχεία που θα αποδείκνυαν την ποιότητα της διδασκαλίας, 3) είναι ελάχιστα τα κίνητρα που παρέχονταν στα μέλη ΔΕΠ για να αφιερώσουν χρόνο και ενέργεια στην επιδίωξη της αριστείας στη διδασκαλία και 4), στη συνηθισμένη ρητορική των ΑΕΙ, η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως «υποχρέωση ή αγγαρεία» (Elton & Partington, 1991). Μια μελέτη από τους Astin & Chang (1995) για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα των ΗΠΑ κατέδειξε, πως κανένα Πανεπιστήμιο (σε σύνολο 212) δεν είχε πολύ ισχυρό προσανατολισμό στην έρευνα και στην ενίσχυση της διδασκαλίας,

ταυτόχρονα. Ο Braxton (1996) όπως και οι Patrick & Stanley (1998) επίσης δεν βρήκαν καμιά συστηματική σχέση μεταξύ μεταξύ υψηλά ποιοτικής έρευνας και υψηλά ποιοτικής διδασκαλίας. Οι Anderson et al (2011) επιβεβαιώνουν και αυτοί τις θέσεις του Gibbs, σημειώνοντας ότι, παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση δεξιοτήτων είναι υψίστης σημασίας στο σύγχρονο, ταχέως μεταβαλλόμενο τεχνολογικά κόσμο, τα εκπαιδευτικά καθήκοντα σε πολλές σχολές θετικών επιστημών στις ΗΠΑ έχουν την υποτιμητική ετικέτα: «η αγγαρεία της διδασκαλίας»! Ορισμένα, μάλιστα, Πανεπιστήμια επιβραβεύουν με τη δυνατότητα αναστολής των διδακτικών τους καθηκόντων τους Καθηγητές εκείνους που έχουν να παρουσιάσουν σημαντικά ερευνητικά επιτεύγματα, ειδικά αν αυτά συνδέονται και με την αύξηση των ερευνητικών κονδυλίων που φτάνουν στο Πανεπιστήμιο. Οι Cottrell & Jones (2003) σε έρευνα με βάση συνεντεύξεις από 47 διδάσκοντες σε Πανεπιστήμια που συμμετείχαν στο πρόγραμμα CASTL (Carnegie Academy for the Scolarship of Teaching and Learning) που είχε ως στόχο την ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας, ισχυρίζονται ότι υπάρχουν συνολικά οκτώ διαφορετικοί λόγοι που παρακινούν τους διδάσκοντες να ασχοληθούν με τη βελτίωση της διδακτικής τους ικανότητας: Προσωπική φιλοσοφία για τη διδασκαλία (79%), Απογοήτευση από τη μάθηση των φοιτητών (15%), Υποστήριξη από τη διοίκηση του ιδρύματος (κίνητρα, επιχορηγήσεις) (26%), Συμμετοχή στο πρόγραμμα CASTL (13%), Συνέδρια διδακτικής (9%), Οργανισμοί πιστοποίησης (4%) και Επαγγελματικές ενώσεις (4%).

Η επικοινωνία στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται ως ένα σημαντικό στοιχείο της πανεπιστημιακής διδασκαλίας (Hor, 2003). Το κλίμα των διαπροσωπικών σχέσεων μπορεί να επηρεάσει και το ακαδημαϊκό περιεχόμενο, κάτι που ενισχύει την ανάγκη υιοθέτησης αποτελεσματικών στρατηγικών παιδαγωγικής αντιμετώπισης της διδασκαλίας στα Πανεπιστήμια (Kaplan & Owings, 2013). Στην Αυστραλία η ικανοποίηση των σκοπών του Προγράμματος Σπουδών συναρτάται άμεσα με τις διδακτικές δεξιότητες και στρατηγικές των διδασκόντων, για την ενίσχυση των οποίων λαμβάνονται διάφορα μέτρα, όπως είναι η βράβευση των εξαιρετικών διδασκόντων κυρίως με σημείο αναφοράς την ανταπόκρισή τους στην «ψηφιακή επανάσταση» και τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων (Mclnnis, 2003). Στα προσωπικά κίνητρα των διδασκόντων για την ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας εστίασαν τη μελέτη τους οι Ryan, Fraser & Dearn (2004), που ισχυρίζονται πως τα κίνητρα αυτά ποικίλουν σε συνάρτηση με την εμπειρία των διδασκόντων. Διαπίστωσαν πως στην Αυστραλία, η ιδέα ότι τα νεοπροσλαμβανόμενα μέλη ΔΕΠ θα έπρεπε να συμμετέχουν σε προγράμματα ενίσχυσης των διδακτικών τους ικανοτήτων και της διδακτικής τους επίδοσης, ήταν αρχικά αποδεκτή. Όμως, τα ήδη υπηρετούντα μέλη ΔΕΠ ήταν απρόθυμα να συμμετέχουν σε ανάλογα προγράμματα, επικαλούμενα φόρτο εργασίας και περιορισμένο χρόνο. Οι Hagenauer & Volet (2014) ερευνώντας το θέμα των συναισθημάτων των Καθηγητών Πανεπιστημίου που παράγονται μέσα από τη διδασκαλία και την αλληλεπίδραση με τους φοιτητές τους, καταλήγουν ότι το ενδιαφέρον για τη σημασία της πανεπιστημιακής διδασκαλίας εξακολουθεί να είναι περιορισμένο. Οι Handelsman et al (2004) υπενθυμίζουν ότι από τη δημοσίευση της έκθεσης με τίτλο: «Επιστήμη για όλους τους Αμερικανούς» το 1989 στην AAAS (*American Association for the Advancement of Science*) όλα τα fora, οι ειδικοί και οι ομάδες εργασίας έχουν συμφωνήσει ότι η μεταρρύθμιση στον τομέα της επιστήμης και γενικότερα, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στην «επιστημονική διδασκαλία» και όχι σε βαρετές και μονότονες διαλέξεις που δεν προάγουν την ικανότητα κριτικής σκέψης κι ερευνητικής ικανότητας. Η επιστημονική διδασκαλία, τονίζουν, περιλαμβάνει την ενεργό μάθηση, δηλαδή την υιοθέτηση διδακτικών στρατηγικών και παιδαγωγικών μεθόδων που έχουν συστηματικά δοκιμαστεί και αποδειχθεί ικανές να ενεργοποιήσουν και να εμπλέξουν όλους τους φοιτητές στη διαδικασία της επιστήμης, καθώς σύμφωνα με όλα τα δεδομένα της σύγχρονων προσεγγίσεων της Διδακτικής Μεθοδολογίας, η διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται σε μαθησιακές μεθόδους ενεργοποίησης των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων και επιστημονικής τεκμηρίωσης.

Το παράδειγμα της Σουηδίας, όπως το περιγράφουν οι Γουγουλάκης και Οικονόμου (2014), είναι χαρακτηριστικό και θα μπορούσε, πιθανόν, να αποτελέσει έναν «πιλότο» στην προσπάθεια αναβάθμισης της διδασκαλίας στα ΑΕΙ. Στη χώρα αυτή, αφού αποτυπώθηκε το πρόβλημα, το 2002 δόθηκε σημαντική ώθηση στη δημιουργία δομών κατάρτισης των μελών ΔΕΠ στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική Κατάρτιση σε κάθε ΑΕΙ με προσθήκη στις διατάξεις του Νόμου Πλαισίου για την πρόσληψη στη βαθμίδα του Λέκτορα και του Επίκουρου Καθηγητή, (συμπεριλαμβανομένων και των διδασκόντων σε σχολές καλών τεχνών), η οποία έθετε ως υποχρεωτικό όρο την επιτυχή παρακολούθηση σεμιναρίων/εργαστηρίων Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Ο νομοθέτης άφηνε, επίσης, περιθώρια αναγνώρισης αντίστοιχων γνώσεων, εφόσον αυτές μπορούσαν να τεκμηριωθούν. Το μέγεθος μιας τέτοιας εκπαίδευσης δεν προσδιοριζόταν στις διατάξεις του ΝΠ αλλά υποδεικνυόταν έμμεσα σε πορίσματα ειδικών μελετών του Υπουργείου Παιδείας να έχει διάρκεια περίπου 10 εβδομάδων. Η πλειονότητα των ΑΕΙ που ανταποκρίθηκαν στη διαβούλευση, συμφώνησαν ότι όλοι όσοι επωμίζονται διδακτικό έργο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θα πρέπει να έχουν ειδική παιδαγωγική κατάρτιση, συμπεριλαμβανομένων και των μεταπτυχιακών φοιτητών που αναλαμβάνουν διδακτικά καθήκοντα. Για τους τελευταίους προβλέπεται, επιπλέον, η παιδαγωγική τους εκπαίδευση και κατάρτιση να προσμετράται ποσοστιαία στον αριθμό των μαθημάτων που υποχρεούνται να παρακολουθήσουν στο πλαίσιο του διδακτορικού τους προγράμματος. Η αρχική κατάρτιση των Καθηγητών Πανεπιστημίου σε θέματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας αποτελεί πρακτική και στο Ηνωμένο Βασίλειο, στη Νορβηγία, στην Κύπρο, στη Σρι Λάνκα και δημιουργούνται υποδομές για την εφαρμογή και σε άλλες χώρες μέσω αντίστοιχων προγραμμάτων 120-500 ωρών, με υποχρεωτικό χαρακτήρα ή με σύνδεση με τη δοκιμαστική θητεία, ωστόσο, δεν υπάρχουν ακόμα αρκετές εμπεριστατωμένες έρευνες για τα αποτελέσματα αυτής της επιμόρφωσης (Gibbs & Coffey 2004). Σημειώνουμε την περίπτωση της Τουρκίας, όπου από το 2010 (νόμος 2547, άρθρο 33) οι νέοι επιστήμονες (διδάκτορες, υποψήφιοι διδάκτορες κλπ.) προκειμένου να στελεχωθεί η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα, ενισχύονται οικονομικά και μεταβαίνουν στο εξωτερικό για ουσιαστική επιμόρφωση σε ζητήματα πανεπιστημιακής διδασκαλίας (βλ. www.oyp.com.tr).

Το θέμα φαίνεται πως έχει αρχίσει να απασχολεί και τον **ελληνικό** ακαδημαϊκό χώρο και σε μια πρόσφατη προσέγγιση του θέματος οι Γουγουλάκης και Οικονόμου (2014) καταθέτουν την προβληματική γύρω από το θέμα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, που αφορά στην «επαγγελματική» κατάρτιση των διδασκόντων στα ΑΕΙ σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας. Στη μελέτη τους διαπιστώνουν την αναγκαιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης του μόνιμου και συνεργαζόμενου διδακτικού προσωπικού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Προτείνουν, μάλιστα, την ανάληψη άμεσων πρωτοβουλιών σε ακαδημαϊκό -και πολιτικό- επίπεδο, ώστε να αναπτυχθεί ένας επιστημονικός διάλογος, ο οποίος θα μπορούσε να οδηγήσει στην εξεύρεση τρόπων βελτίωσης του παρεχόμενου διδακτικού έργου στα ΑΕΙ και να εξασφαλιστεί η διαρκής ανάπτυξη της παιδαγωγικής ικανότητας των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας. Οι Παππά και Θανόπουλος (2006) στη μελέτη τους σχετικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας των μελών ΔΕΠ στα Ελληνικά Πανεπιστήμια, συσχετίζουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες με τη δομή και την οργάνωση του όλου εκπαιδευτικού συστήματος, με την ποιότητα του

εκπαιδευτικού υλικού, την επάρκεια εποπτικών μέσων και υλικοτεχνικής υποδομής και γενικά την υποστήριξη της διαδικασία της διδασκαλίας, με μέσα και ανθρώπινο δυναμικό (πχ μέλη ΕΔΙΠ). Κάποιες εργασίες μελετούν την εξέλιξη στο προφίλ των ακαδημαϊκών διδασκόντων, οι οποίοι στα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα μετατρέπονται από «εκτελεστές» σε «αρχιτέκτονες» της μαθησιακής διαδικασίας, από μεταφορείς γνώσεων σε καθηγητές-συμβούλους -ειδικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων (Παντάνο-Ρόκου και Σακελλαρίδης, 2010) και προτείνουν να περάσουμε από την στατική διδασκαλία/διάλεξη (το **τι** της διδασκαλίας) στο **πώς** και στο **γιατί**, με άλλα λόγια οι Καθηγητές στο Πανεπιστήμιο πρέπει να λύσουν το παιδαγωγικό πρόβλημα, το οποίο διαρθρώνεται σε τρεις άξονες: τον τρόπο εφαρμογής, τον τρόπο αλληλεπίδρασης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας (Ρώσσιου, 2010). Οι Αναστασιάδης και Καρβούνης (2010) αναδεικνύουν ως σημαντική την προσδοκία των φοιτητών για τον συντονισμό της μαθησιακής διαδικασίας από τον Καθηγητή, και την επάρκειά του όσον αφορά γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, τρίπτυχο που ουσιαστικά σκιαγραφεί πώς θέλει ο φοιτητής τον Καθηγητή: παιδαγωγικά και διδακτικά καταρτισμένο.

Στην **Ευρώπη** σε έγγραφο πολιτικής της ΕΕ για τον *Ανασχεδιασμό της Εκπαίδευσης* (European Commission, 2011) σημειώνεται πως υπάρχει μεγάλη ανάγκη για ευέλικτες και καινοτόμες προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα και η καταλληλότητα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση σημειώνει ότι η ποιότητα της διδασκαλίας είναι ένα κρίσιμο ζήτημα και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τονίζεται ότι τόσο η έρευνα όσο και η διδασκαλία θα πρέπει να υποστηρίζονται, ωστόσο, η διδασκαλία είναι εκείνη που κατά κύριο λόγο επηρεάζει τα αποτελέσματα των εκπαιδευομένων, ενισχύει την απασχολησιμότητα των αποφοίτων και προβάλλει τα ευρωπαϊκά ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο. Επί του παρόντος, λίγες μόνο χώρες διαθέτουν στρατηγικές για την προώθηση της ποιότητας στη διδασκαλία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού σε παιδαγωγικές δεξιότητες.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ο έντονος προβληματισμός σε εθνικό και διεθνές επίπεδο για τη σημασία της αναβάθμισης της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, που οδήγησε τα θεσμικά όργανα των κέντρων εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ σε συστάσεις, προσβλέποντας στην αναβάθμιση του κύρους της διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Προς την κατεθυνθση αυτή η Επιτροπή σύστησε μια Ομάδα Υψηλού Επιπέδου (ΟΥΕ) για τον εκσυγχρονισμό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης(http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_el.htm).. Η ΟΥΕ διαπιστώνει, μεταξύ άλλων, ότι πολλά Πανεπιστήμια δίνουν λιγότερη έμφαση στην διδασκαλία σε σχέση με την έρευνα, παρά το γεγονός ότι και οι δύο αποτελούν θεμελιώδεις αποστολές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έτσι, το 2013 υπέβαλε συγκεκριμένες κατευθυντήριες προτάσεις στους υπεύθυνους για τη χάραξη πολιτικής στα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης κάθε χώρας-μέλους σχετικά με τον τρόπο προώθησης της ποιότητας στη διδασκαλία και στη μάθηση. Τα αποτελέσματα της Ομάδας αυτής αποτυπώνονται στην μελέτη: «High Level Groupon the Modernisation of Higher education» (Ιούνιος 2013). Η μελέτη αυτή της ΟΥΕ (με τιτλο: *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions.* Διαθέσιμη στον ιστότοπο: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf/) έχει μια ιδιαίτερη σημασία, διότι σηματοδοτεί **μια στροφή από την έρευνα στη διδασκαλία**, καθώς καταγράφει την υπερβολική εστίαση στην έρευνα, η οποία επισκιάζει τη διδασκαλία που κινδυνεύει να θεωρηθεί κάτι το δεδομένο, με όλες τις αρνητικές επιπτώσεις που αυτό συνεπάγεται. Με τη μελέτη αυτή ανοίγει η συζήτηση για την αναγνώριση της Διδακτικής Μεθοδολογίας ως κεντρικής σημασίας για την ποιότητα της παρεχόμενης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, καθώς η ΟΥΕ θεωρεί τη διδασκαλία εξίσου σημαντική με την έρευνα, και την τοποθετεί στο επίκεντρο της συζήτησης για την ποιοτική βελτίωση της μάθησης, υπογραμμίζοντας ότι «[*η*] *βασική πρόκληση για τον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε γενικές γραμμές, είναι η εκτενής επαγγελματοποίηση του διδακτικού της προσωπικού ως δασκάλων*» (ΟΥΕ, 2013, σελ 12). Στην έκθεσή της η ΟΥΕ αναγνωρίζει ότι δεν υπάρχει συναίνεση γύρω από έναν ενιαίο ορισμό της ποιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και οι δύο συνιστούν σύνθετες δραστηριότητες που εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις μεταβλητές παραμέτρους του κάθε φορά εκπαιδευτικού πλαισίου, όπως το γνωστικό αντικείμενο, τους φοιτητές, τη μέθοδο διδασκαλίας, την υλικοτεχνική υποδομή. Παρά τη διαπίστωση αυτή, η ΟΥΕ υποστηρίζει ότι υπάρχουν παράγοντες που ευνοούν την καλή διδασκαλία και μάθηση, ανεξαρτήτως του αντικειμένου και του πλαισίου. Ήδη από την παρουσίαση των κατευθυντηρίων αρχών της Ομάδας για τον εκσυγχρονισμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης, δίνεται το στίγμα των δράσεων και προϋποθέσεων που προωθούν και διασφαλίζουν την ποιότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως για παράδειγμα ότι (ό.π., σελ 15):

- *αποτελεί βασική ευθύνη των θεσμικών οργάνων του Πανεπιστημίου να διασφαλίσουν ότι τα ακαδημαϊκά στελέχη τους δεν είναι μόνον καλά εκπαιδευμένα σε ένα συγκεκριμένο ακαδημαϊκό αντικείμενο, αλλά έχουν πιστοποιηθεί, επίσης, και ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί,*

- *αυτή η ευθύνη εκτείνεται στην εξασφάλιση νέων στελεχών που ή διαθέτουν διδακτική εμπειρία κατά την είσοδό τους στην ακαδημαϊκή σταδιοδρομία ή έχουν πρόσβαση σε αξιόπιστα μαθήματα κατάρτισης εκπαιδευτικών κατά τα πρώτα χρόνια της,*

- *η ευθύνη επεκτείνεται και στην παροχή ευκαιριών για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξή τους ως επαγγελματιών δασκάλων και όχι απλά στην εξειδίκευσή τους μόνο σε ένα ακαδημαϊκό γνωστικό αντικείμενο.*

Β. Συμπεράσματα

Είναι φανερό ότι τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας, ειδικά στον χώρο των Επιστημών της Αγωγής, έχει αρχίσει να στρέφεται στη σημασία της διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και αναγνωρίζεται ότι η ποιότητα της διδασκαλίας είναι καθοριστική για την ακαδημαϊκή πρόοδο των φοιτητών, τις επιδόσεις, τις ευκαιρίες και τις επιλογές τους είτε κατά τη διάρκεια των σπουδών, είτε στην αγορά εργασίας. Με δεδομένη την αλλαγή στη μορφή της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή, μεταξύ άλλων, διαπιστώνουμε την ανάγκη διαφοροποίησης της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, των τρόπων μάθησης και της αναθεώρησης του διδακτικού προφίλ των διδασκόντων. Το μάθημα «βγαίνει» από τις αίθουσες διδασκαλίες και τα εργαστήρια και τα δημόσια Πανεπιστήμια καλούνται να επενδύσουν σε ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης, προσαρμοσμένα στα νέα δεδομένα, αλλά και στην αξιοποίηση των σύγχρονων εκπαιδευτικών τεχνολογιών, έτσι ώστε οι συνεχείς εξελίξεις στον τομέα της διδακτικής μεθοδολογίας να θέτουν σε συνεχή εγρήγορση τους διδάσκοντες και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Χρίστου, 2014). Στην Ελλάδα

οι πρωτοβουλίες που έχουν αναπτυχθεί για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής (επιστημονικής, παιδαγωγικής, διδακτικής) επάρκειας αφορούν τις μορφές τυπικής εκπαίδευσης αλλά δεν έχουν αγγίξει τους Καθηγητές/διδάσκοντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σήμερα αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της ειλικρινούς και σοβαρής αξιολόγησης -και αναβάθμισης, αν χρειάζεται- της παιδαγωγικής/διδακτικής ικανότητας των μελών ΔΕΠ με έμφαση όχι σε ποσοτικούς δείκτες, πόσες δηλαδή ώρες και μαθήματα έχει διδάξει κανείς, αλλά σε ποιοτικούς, που αφορούν το πώς χειρίζεται τη διδασκαλία του, ποιες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές χρησιμοποιεί όταν διδάσκει; Και είναι αποτελεσματικές οι διδακτικές του προσεγγίσεις; Η καλή πανεπιστημιακή διδασκαλία οριοθετείται από πολιτικές και συμβάλλει στη διαμόρφωση του παρόντος και του μέλλοντος της κοινωνίας (Hunt, 2003), καθώς η Ανώτατη Εκπαίδευση έχει ιδιαίτερη σημασία για την πρόοδο όχι μόνο του ατόμου, αλλά και της κοινωνίας. Ωστόσο, τα περισσότερα μέλη ΔΕΠ δεν κάνουν τον κόπο να ενημερωθούν για νέες εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους γιατί δεν υπάρχουν τα ανάλογα κίνητρα, ενώ είναι σημαντικό για την εξέλιξη και τη σταδιοδρομία τους να ενισχύουν τις ερευνητικές τους δραστηριότητες (Felder, 2004). Σήμερα περισσότερο από ποτέ, η ικανότητα του πανεπιστημιακού δασκάλου δεν μπορεί να στηρίζεται στο έμφυτο ταλέντο του αλλά σε εστιασμένη κατάρτιση, μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μιας πανεπιστημιακής κουλτούρας που βλέπει τη μάθηση ως μια παιδαγωγικά κατάλληλη διαδικασία που προωθεί την ενεργό μάθηση (Hannan & Silver, 2000).

Γ. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anderson, W. A., Banerjee , U., Drennan, C. L., Elgin, S. C. R., Epstein, I. R., Handelsman, J. Hatfull, G.F., Losick, R. O'Dowd, D. K., Olivera, B. M. , Strobel, S. A., Walker, G. C. & Warner, I. M. (2011). Changing the Culture of Science Education at Research Universities, *SCIENCE EDUCATION,* In: http://escholarship.org/uc/item/1p37m7xw

Astin, A., & Chang, M.J. (1995). Colleges that emphasize research and teaching. *Change, 27*(5), 44-49.

Bauer, M., & Henkel, M. (1997). Responses of academe to quality reforms in higher education: A comparative study of England and Sweden. *Tertiary Education and Management, 3*(3), 211-228.

Benowski, K. (1991). Restoring the two pillars of higher education. *Quality Progress,* October, 37-42.

Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* Princeton: Princeton University Press.

Braxton, J.M. (1996). Contrastive perspectives in the relationship between teaching and research. In: J.M. Braxton (Ed.), *Faculty teaching and research: Is there a conflict?* 5-14. San Francisco: Jossey-Bass.

Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries, *Teaching in Higher Education,* 12(1), 25-40.

Coaldrake, P., & Stedman, L. (1999). *Academic work in the twenty-first century: Changing roles and policies.* Canberra: Australian Higher Education Division, Dpt. of Education, Training and Youth Affairs.

Cottrell, S.A., & Jones, E.A. (2003). Researching the scholarship of teaching and learning: An analysis of current curriculum practices. *Innovative Higher Education,* 27(3), 169-181.

Elton, L., & Partington, P. (1991). *Teaching standards and excellence in higher education: Developing a culture for quality.* Sheffield: Committee of Vice-Chancellors and Principals of the Universities of the United Kingdom.

European Commission, Directorate General For Research & Innovation, Directorate B- European Research Area Skills, (2011). In: http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/

Felder, R. (2004). Teaching engineering at a research university: problems and possibilities. *Educación Química*, 15(1), 40-42.

Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *The Institute for Learning and Teaching in Higher Education and SAGE Publications* (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi) Vol 5(1): 87–100 DOI: 10.1177/1469787404040463.

Gibbs, G. (1995). The relationship between quality in research and quality in teaching. *Quality in Higher Education, 1,* 147-157.

Hagenauer, G., & Volet, S. (2014). I don't think I could, you know, just teach without any emotion': exploring the nature and origin of university teachers emotions. *Research Papers in Education, 29(2),* 240-262, http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2012.754929

Handelsman, J., Ebert-May, D., Beichner, R., Peter Bruns, P., Chang, A., DeHaan, R., Gentile, J., Lauffer, S., Stewart, J., Tilghman, M. S., William B., & WoodSource, B. W. (2004). Scientific Teaching. *Science, New Series, 304 (5670),* 521-522. Published by: American Association for the Advancement of Science. Stable URL: http://www.jstor.org/stable/3836701Accessed

Hannan, A., & Silver, H. (2000). *Innovating in higher education: Teaching, learning and institutional cultures.* Buckingham: Society for Research in Higher Education.

High Level Group on the Modernisation of Higher Education, (2013). *REPORT TO THE EUROPEAN COMMISSION ON Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, June 2013. Στο: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf/

Hor, A. (2003).Education with a big E.*Improving Teaching and Learning in Universities*. *B-HERT NEWS*,18,15-16.

http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389104360352&uri=CELEX:52012DC0669

http://www.cup.gr/Images/Products/Omilies/B-PERISSOTERES/B1-EPISTHMONIKES/12-PANEPISTHMIAKH-DIDASKALIA.pdf

Hunt, L. (2003). What makes good university teaching? *Improving Teaching and Learning in Universities*. *B-HERT NEWS*, 18, 1-5.

Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. Διαθέσιμη στον ιστότοπο: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf/

Kaplan, L., Owings, W. (2013). Culture Re-Boot. *Reinvigorating School Culture to Improve Student Outcomes*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc. Διαθέσιμο στο: http://www.sagepub.com/upm-data/55136_Kaplan_Excerpt.pdf

Olesen, M. (2008). New Problems and Solutions in Basic University Teaching. *Forum on Public Policy*, 1-22. Στο: http://forumonpublicpolicy.com/summer08papers/curriculumsum08.html

Patrick, W.J., & Stanley, E.C. (1998). Teaching and research quality indicators and the shaping of higher education. *Research in Higher Education,* 39(1), 19-41.

Ryan, Y., Fraser, K., & Dearn, J. (2004). Towards a profession of tertiary teaching: Academic attitudes in Australia. In K. Fraser (Ed), *Education development and leadership in higher education: Developing an effective institutional strategy* (pp182-197). London: RoutledgeFalmer.

Stephenson, F. (2001). *Extraordinary teachers: The essence of excellent teaching.* Kansas City: Andrews McMell.

Terenzini, P.T., & Pascarella, E.T. (1994). Living with myths: Undergraduate education in America. *Change*, 26(1), 28-32.

www.oyp.com.tr

Yair, G. (2008). Can we administer the scholarship of teaching: Lessons from outstanding professors in higher education. *Higher Education, 55*(4), 447-459.

Αναστασιάδης, Π., & Καρβούνης, Λ. (2010). Απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών της Θεματικής Ενότητας ΕΚΠ 65 «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» για το ρόλο και την αποστολή του Καθηγητή Συμβούλου στο ΕΑΠ. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology,* 6 (1&2), 80-92.

Αρχή Διασφάλισης & Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, (2014), *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π. 2013-14*, Ιούλιος 2014. Στο: http://www.hqaa.gr

Γουγουλάκης, Π, & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος,* 2(1), 9-48. Στο: http://www.educircle.gr.

Δέδε, Ι. (2012). Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στο πεδίο της διά βίου μάθησης. Διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πρακτικά Συνεδρίου *Ποιότητα στην Εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ. Β΄ Τόμος, σ. 236-250.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2012). *Ανασχεδιασμός της εκπαιδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικο-οικονομικά αποτελέσματα*. Στρασβουργο COM(12) 669 final: Στο: http://www.europarl.europa.eu/

Ζωντανός, Κ. (2011). *Έκθεση «Καλών Πρακτικών στην Διασφάλιση Ποιότητας της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης και Έρευνας».* Στο πλαίσιο της ΠΡΑΞΗΣ: «ΜΟ.ΔΙ.Π» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας», ΥΠΟΕΡΓΟ: «ΜΟΔΙΠ του ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ». ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (Ε.Π.Ε.Δ.Β.Μ.) 2007-2013. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ), (2014). *ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2014. Η Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Μέρος Β: Το Εθνικό Πλαίσιο Αναφοράς (2002-2012).* Αθήνα.

Παντάνο-Ρόκου, Μ. Φ., & Σακελλαρίδης, Ο. (2001). Διδακτικά μοντέλα για χρήση στην Πανεπιστημιακή διδασκαλία από απόσταση σε προσαρμοσμένο υπερμεσιακό περιβάλλον. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο *Ανοικτής και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Πάτρα.

Παππά, Μ., & Θανόπουλος, Ι. (2006). Βελτίωση της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση των Αντιλήψεων των Φοιτητών για τα Κριτήρια Αξιολόγησης του Αποτελεσματικού Καθηγητή Πανεπιστημίου. *ΣΠΟΥΔΑΙ, 56 (4),* 58-82. Πανεπιστήμιο Πειραιά.

Ρώσσιου, Ε. (2010). *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών σε συνέργεια με την ηλεκτρονική μάθηση και τη διαδικτυακή συνεργατική μάθηση για την υλοποίηση Εικονικών Τάξεων στην Ανώτατη Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής- ΠαΜακ.

Τραχανάς, Σ. (2013): *Πότε θα μας απασχολήσει η ουσία στην πανεπιστημιακή διδασκαλία;* http://www.cup.gr/Images/Products/Omilies/B-PERISSOTERES/B1-EPISTHMONIKES/12-PANEPISTHMIAKH-DIDASKALIA.pdf

Φυριππής, Ε. (2006). Καλλιεργεί την κριτική σκέψη των φοιτητών του το ελληνικό πανεπιστήμιο; Στα: *Πρακτικά* του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου: *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη.* Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006.

Χρίστου, Κ. (2014). Οι προκλήσεις για το δημόσιο πανεπιστήμιο. Ομιλία στην ημερίδα του Γραφείου Παιδείας Κ.Ε. ΑΚΕΛ με θέμα *Δημόσιο Πανεπιστήμιο υπό απειλή,* 17 Σεπτεμβρίου 2014, Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη. Ίδιοι και διαφορετικοί.

Αναστασία Παπαδοπούλου

Διευθύντρια 1ου Δημοτικού Σχολείου Προσοτσάνης Δράμας, siomos@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός σχεδίου διδασκαλίας που στόχο έχει την ενδυνάμωση, την οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών της πρώτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου και την ανάδειξη της διαφορετικότητας των ανθρώπων. Επιπλέον αναδεικνύεται η συμβολή της τέχνης στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων της κριτικής σκέψης, της δημιουργικής σκέψης και της ενσυναίσθησης των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού το σχέδιο διδασκαλίας υλοποιήθηκε με τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη», η οποία βασίζεται στην αξιοποίηση έργων τέχνης με στόχο την ανάπτυξη των παραπάνω οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών, προσεγγίζοντας το θέμα της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας των ανθρώπων. Έχοντας ως αφετηρία δείγματα του γραφικού χαρακτήρα των παιδιών και των γονέων τους επιδιώκουμε μέσω της τέχνης να μετασχηματίσουμε τις αντιλήψεις των παιδιών για την αξία της προσπάθειας και την επιτυχία στη μάθηση.

Λέξεις – κλειδιά: διαφορετικότητα, κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη, τέχνη.

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Οι άνθρωποι είμαστε διαφορετικοί από κάθε άποψη. Στο σχολείο όμως η διαφορετικότητα βιώνεται ως πρόβλημα και ως εμπόδιο και επινοούνται τρόποι για το διαχωρισμό και την ομογενοποίηση των παιδιών. Ειδικότερα στη γραφή, ο γραπτός λόγος αποτελεί μέρος της πραγματικότητας του παιδιού και η παθητική παρουσία του δεν επαρκεί για να μάθει.

Το παιδί μαθαίνει μέσω της δραστηριότητας που περιβάλλει το λόγο. Αυτό ισχύει και για το όνομά του. Για να γίνει ενεργό μέλος ως προς τον γραπτό λόγο που το περιβάλλει (διατύπωση ερωτημάτων, υποθέσεις, επαληθεύσεις), είναι αναγκαίο να έχει την εμπειρία των ενηλίκων που χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο και στην πιο απλή μορφή του: μια υπογραφή του ονοματεπώνυμου.

Οι διαφορές των μαθητών είναι τεράστιες και μπορεί να μεταφραστούν σε ανισότητα ευκαιριών στη σχολική εκπαίδευση. Η πλειοψηφία των δραστηριοτήτων που προτείνονται στα παιδιά στα σχολεία είναι ολόιδιες, ταυτόχρονα για όλους και αξιολογούνται αποκλειστικά με όρους καλή ή κακή. Η γραφή του ίδιου του ονόματός μας και ο στοχασμός πάνω σε αυτό μας μιλάει για τον ίδιο τον εαυτό μας και για την αξία της διαφορετικότητας και της μάθησης ως τις όψεις του ίδιου νομίσματος. Οι επιδόσεις στο σχολείο, οι συγκρίσεις και οι κρίσεις των σημαντικών άλλων (γονέων, δασκάλων, συμμαθητών) συνδέονται με την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση του παιδιού.

Το σχέδιο διδασκαλίας εφαρμόστηκε σε παιδιά της Α΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου της Δράμας (8 αγόρια & 8 κορίτσια). Η διδασκαλία έγινε στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης. Το αντικείμενο της διδασκαλίας συνδέεται με το κείμενο του Ανθολογίου της Α' & Β' τάξης «Ξ … όπως ξιφίας» της Μαρίας Φραγκιά (σελ.35), που ασχολείται με τη διαφορετικότητα. Η διάρκεια του είναι 4 ώρες.

Στοιχεία καινοτομίας και πρωτοτυπίας του σχεδίου διδασκαλίας είναι η διαπραγμάτευση του θέματος της διαφορετικότητας (από παιδιά μικρής ηλικίας) μέσω του γραφικού τους χαρακτήρα με την εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη». Τα πλεονεκτήματα της προσέγγισής μας είναι ότι οι ικανότητες καλλιεργούνται με τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, στην οικοδόμησή της και στην προσωπική νοηματοδότηση.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Σκοπός του σχεδίου διδασκαλίας είναι η δόμηση και η ενδυνάμωση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών και ο μετασχηματισμός των στερεότυπων παραδοχών τους στο πλαίσιο των σχολικών διαπροσωπικών τους σχέσεων με την αξιοποίηση έργων τέχνης.

Γνώσεις

1. Να αναθεωρήσουν τη μέχρι τώρα αντίληψή τους για τα καλά γράμματα
2. Να αναγνωρίσουν το προσωπικό στυλ γραφής τους σε δραστηριότητες ατομικής και ομαδικής γραφής
3. Να προσδιορίζουν και οριοθετούν τις ικανότητές τους στο πλαίσιο της ομάδας- τάξης

Δεξιότητες

1. Να χρησιμοποιήσουν το γραπτό λόγο ως προσωπικό χώρο έκφρασής τους
2. Να αναπτύσσουν τις ικανότητές και τα ταλέντα τους

Στάσεις

1. Να αισθάνονται άνετα γράφοντας και δημιουργώντας κείμενα
2. Να εκτιμήσουν τις ικανότητές τους προσδίδοντάς τους αξία
3. Να αμφισβητήσουν την στερεότυπη άποψη των γονέων για τον καλό μαθητή
4. Να αποδέχονται τον άλλο ως ίσο
5. Να εκτιμήσουν την αξία της προσπάθειας

Μεταγνωστικοί (Learning to learn)

1. Να αποκτήσουν συνείδηση της διαδικασίας της σκέψης που τους οδήγησε στην αλλαγή της οπτικής πάνω στο θέμα
2. Να οδηγηθούν στην αυτορρύθμιση

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Από την υλοποίηση της μέσω της επαφής με τις τέχνες διδασκαλίας, αναμένουμε:

- την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης των μικρών μαθητών
- την ενίσχυση της θετικής διάθεσής τους απέναντι στην τέχνη
- τον μετασχηματισμό στερεοτυπικών αντιλήψεων που ήδη έχουν μέσω της κοινωνικοποίησής τους-κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός με το προσωπικό αποτύπωμα στη ζωή
- την εκτίμηση της αξίας της προσπάθειας και της επιβράβευσής της

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Η παρούσα διδακτική πρόταση σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού (Vygotski,1978), στο πλαίσιο των κοινωνιοπολιτισμικών θεωρήσεων για τη μάθηση. Η μάθηση, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, σχετίζεται με συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια (γλώσσα, στερεότυπα, αντιλήψεις) και δημιουργείται από την αλληλεπίδραση του μαθητή με άλλα άτομα (συμμαθητές, δάσκαλος), μέσω της υλοποίησης κοινών δραστηριοτήτων. Οι κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες στηρίζονται στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, ως ένα σύνολο γνώσεων που ο μαθητής αποκτά με τη βοήθεια του περιβάλλοντος. Ακόμη έχει στοιχεία του γνωστικού εποικοδομισμού του Piaget (Κολιάδης,1997) , αφού ο μαθητής κατασκευάζει τη γνώση ενεργητικά, με τον δικό του τρόπο, όταν αλληλεπιδρά με ένα περιβάλλον πλούσιο σε ποικίλα εξωτερικά ερεθίσματα.

Το σχέδιο διδασκαλίας υλοποιήθηκε με τη χρήση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη» (Κόκκος, 2011). Σύμφωνα μ' αυτή οι μαθητές-εκπαιδευόμενοι παρατηρούν και επεξεργάζονται έργα τέχνης με περιεχόμενο-θέμα σχετικό με το περιεχόμενο ενός ή περισσότερων θεμάτων. Η επαφή με την τέχνη μπορεί να αποτελέσει ένα νέο «εργαλείο εκπαίδευσης» μέσω του οποίου προεκτείνουμε τη σκέψη μας σε θέματα της καθημερινότητάς μας, προκύπτουν νέες ιδέες επάνω στο θέμα και αναπτύσσονται η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ενσυναίσθηση και επαναξιολογούνται οι στερεότυπες παραδοχές.

Η μέθοδος ενισχύει τον κριτικό στοχασμό ως μια μεθοδική τεκμηριωμένη διεργασία σκέψης επάνω σε ένα θέμα. Είναι θα λέγαμε μια διεργασία σκέψης που αξιολογεί, αναδιαμορφώνει στερεότυπες παραδοχές που είναι δυσλειτουργικές και λειτουργούν καταδυναστεύοντάς μας, ενώ συχνά πιστεύουμε το αντίθετο (Dewey, 1934 [1980]·Freire, 1970·Mezirow και Συνεργάτες,2007). Ο κριτικός στοχασμός μας ευαισθητοποιεί να αναλάβουμε δράσεις.

Η δημιουργικότητα είναι μία σύνθετη ικανότητα που οδηγεί σε ιδέες και λύσεις που είναι καινοτόμες, μοναδικές, εναλλακτικές, ποικίλες, ανοικτές σε νέες εμπειρίες και οπτικές, περιλαμβάνοντας πολλαπλούς συνδυασμούς πάνω σε ένα θέμα (Eisner,2002).

Οι παραπάνω οριζόντιες ικανότητες χρειάζεται να αναπτύσσονται στον ίδιο βαθμό, προκειμένου το άτομο να εξελίσσει ολόπλευρα την προσωπικότητά του. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι άτομα τα οποία υστερούν στις παραπάνω ικανότητες, δυσκολεύονται να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους σε όλο το εύρος τους, δεν μπορούν να κατανοήσουν τους μηχανισμούς της κοινωνίας που ζουν, δυσκολεύονται να αναπτυχθούν σε επαγγελματικό, αλλά και προσωπικό επίπεδο, είναι συνήθως περισσότερο επιρρεπή στη χειραγώγηση από τους ισχυρότερους ή από τη μαζική κουλτούρα και συμβάλλουν ακούσια στην αναπαραγωγή της ανισότητας σε επίπεδο κοινωνίας και σε επίπεδο σχέσεων (Belenky, Stanton στο Mezirow & Συνεργάτες, 2007).

Ειδικότερα στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της Πρωτοβάθμιας, η καλλιέργεια μόνο της κριτικής σκέψης ή της δημιουργικότητας, δεν αρκεί για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και για την κατάλληλη προετοιμασία τους, προκειμένου να γίνουν ισορροπημένοι ενεργοί πολίτες της κοινωνίας. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη των παραπάνω τύπων νοημοσύνης είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η οποία αποτελεί τον διαμορφωτή της σκέψης. Όπως άλλωστε αναφέρει η Πολέμη, «η συναισθηματική κινητοποίηση συμβάλλει στη μάθηση, διευρύνοντας το πεδίο, πάνω στο οποίο στηρίζονται οι νέες γνώσεις. Αυτή καθαυτή η ευχαρίστηση, το συγκινησιακό άνοιγμα και η χαρά «ανοίγουν» τη διεργασία μάθησης…» (Πολέμη – Τοδούλου, 2003, σ. 190).

Κατά συνέπεια το εκπαιδευτικό σύστημα, ξεκινώντας από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, θα πρέπει να προσφέρει ευκαιρίες ανάπτυξης των συγκεκριμένων οριζόντιων ικανοτήτων μέσω συγκεκριμένων μεθόδων και μέσων διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών.

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Η διδασκαλία θα γίνει με την εφαρμογή της μεθόδου του Perkins (1994) με την τεχνική της ιδεοθύελλας. Στο τέλος ως μεταγνωστική αξιολόγηση θα συγκρίνουμε την αρχική με την τελική απάντηση των μαθητών, για να δούμε τι κέρδισαν οι μαθητές από τη διδασκαλία και πόσο διαφορετικά βλέπουν το θέμα.

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

Πρώτο στάδιο/Θέμα

Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος

Το θέμα της διδασκαλίας είναι ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί μεταξύ μας, αλλά και ίσοι. Τα παιδιά βρίσκονται σε μια διαδικασία δόμησης του εαυτού τους και τα περισσότερα χτίζουν σταδιακά την αυτοεκτίμησή τους. Συγκρίνουν τον εαυτό τους με τα άλλα παιδιά και αρκετές φορές απογοητεύονται. Στόχος του σχολείου θα πρέπει να είναι η οικοδόμηση προσωπικοτήτων με αυτοεκτίμηση και σιγουριά. Έτσι τα παιδιά ως μελλοντικοί ενήλικες θα αισθάνονται ευτυχισμένα.

Ξεκινάμε ως εισαγωγική δραστηριότητα από τα γράμματα-γραφικό χαρακτήρα. Στην Α' τάξη το θέμα αυτό απασχολεί τους γονείς και καταλαμβάνει μέρος της διδασκαλίας. Οι γονείς συνδέουν την πρόοδο του παιδιού με την καλή γραφή. Σύνηθες είναι να λένε στα παιδιά: «Κάνε καλά, στρογγυλά γράμματα». Παραδοχή που θεωρούν σωστή και δεδομένη, ενώ πρόκειται για μια στερεοτυπική αντίληψη. Ποια είναι λοιπόν τα καλά γράμματα; Δεν αρκεί να είναι ευανάγνωστα; Ο γραφικός χαρακτήρας είμαστε εμείς. Μήπως και τα παιδιά, όπως συμβαίνει και με άλλες ικανότητες τους, δεν αισθάνονται καλά για τα γράμματά τους;

Είμαστε διαφορετικοί λοιπόν, μοναδικοί και ίσοι;

Δεύτερο στάδιο

Υποθέσεις των παιδιών/ Έκφραση των απόψεων των μαθητών

Κάποια παιδιά, επειδή είναι καλοί μαθητές, διαφέρουν από τους άλλους και τα κάνουν όλα καλά. Συνήθως είναι αρχηγοί στο παιχνίδι. Ωστόσο οι διαφορές στις ικανότητες δεν πρέπει να καθορίζουν μονοδιάστατα τις σχέσεις τους. Τα παιδιά διακρίνουν διαφορές, συγκρίνουν γραφικές τους δημιουργίες και αξιολογούν γραπτές τους παραγωγές ως καλές ή κακές στα πλαίσια της ευρύτερης επικοινωνίας τους στο σχολείο.

Υποθέτουν ότι κάτι που είναι διαφορετικό είναι κακό ή κατώτερο και κρίνουν γραφικές παραγωγές ως λανθασμένες, αν ξεφεύγουν από μια τυπική μορφή της οποίας δε γνωρίζουν *πραγματικά* τον δημιουργό (επειδή το είπε η δασκάλα-επειδή το γράφει το βιβλίο-επειδή έτσι το γράφει κάποιος καλός μαθητής).

Στο στάδιο αυτό ζητήσαμε από τους γονείς να γράψουν σ' ένα χαρτάκι ίδιου χρώματος το ονοματεπώνυμό τους. Στη συνέχεια κλήθηκαν τα παιδιά να δουν προσεκτικά τα γράμματα και να απαντήσουν στο θέμα ατομικά. Λόγω της μικρής ηλικίας τους κρίναμε οι απαντήσεις τους να είναι ατομικές και όχι ομαδικές. Τις απαντήσεις τους τις καταγράφαμε σε μαγνητόφωνο, αλλά και σε χαρτί του μέτρου.

Το θέμα ήταν:

«Ποια είναι «καλά γράμματα;»
«Ποια μου αρέσουν, ποια όχι και γιατί;»

Ενδεικτικές ατομικές απαντήσεις των παιδιών:

Παρατήρησαν τις διαφορές: Άλλα είναι γραμμένα με μολύβι, άλλα με στιλό, ένα με κόκκινο στιλό. Άλλα όλα κεφαλαία, άλλα μικρά.

Π.Ε.: Τα γράμματα αυτά δε μ΄ αρέσουν, επειδή δεν τα κάνουν κανονικά και δεν μπορώ να τα διαβάζω εύκολα. Κανονικά είναι για μένα τα ίσια και στρογγυλά.

Θ.Σ.: Καλά κανονικά γράμματα είναι τα ίσια και στρογγυλά. Ακόμη να μη γέρνουν.

Κ.Τ.: Είναι ίσια και μ΄ αρέσουν. Δε μ΄ αρέσουν, γιατί δεν καταλαβαίνω τα γράμματα.

Μ.Τ.: Μ΄ αρέσουν τα γράμματα, επειδή δεν είναι κολλητά και είναι μεγάλα. Δε με πειράζει που γέρνουν. Δε μ΄ αρέσουν, γιατί δεν καταλαβαίνω τι λέει και τα γράμματα είναι κολλητά.

Α.Π.: Δε μ΄ αρέσουν, γιατί τα γράμματα δεν είναι ίσια. Μ΄ αρέσουν, γιατί είναι ίσια, μεγάλα, μπορώ να τα διαβάσω.

Ξ. Χ.: Προτιμώ τα κεφαλαία. Τα μικρά δεν μπορώ να τα καταλάβω. Δε μ΄ αρέσουν τα μικρά γράμματα, τα στριμωχτά, τα κολλημένα…

Β. Σ : Μου αρέσει το Β, γιατί είναι μεγάλο και καλλιτεχνικό. Δεν είναι πολύ στραβά τα γράμματα. Δε μ΄αρέσουν, γιατί έχουν μεγάλη απόσταση.

Χ.Σ.: Προσεκτικά γραμμένα, μικρά γράμματα διαβάζονται πιο εύκολα. Δε μ΄ αρέσουν, γιατί είναι τεράστια, μπουκωμένα και όλα κεφαλαία.

Ζητήσαμε από κάθε παιδί να γράψει στην τάξη σε μια σελίδα ημερολογίου τις λέξεις « 25η Μαρτίου». Κατόπιν κάθε παιδί σύγκρινε τα γράμματα των λέξεων. Στην πλειοψηφία τους τα παιδιά παρατήρησαν ότι τα γράμματα δε διαφέρουν πολύ. Δεν μπορούσαν να ξεχωρίσουν ποια είναι «καλά» γράμματα.

Τρίτο στάδιο

Προσδιορισμός των υποθεμάτων και κριτικών ερωτημάτων

Υποθέματα προς διερεύνηση

- ✓ ο κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός, διαφορετικός από τον άλλο
- ✓ είμαστε διαφορετικοί, αλλά και ίσοι

Κριτικά ερωτήματα

1)*Γιατί είναι σπουδαίο να είμαι ο εαυτός μου;*

2)*Αν προσπαθήσει κάποιος και δεν τα καταφέρει, αξίζει το μπράβο;*

Τέταρτο στάδιο

Επιλογή των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Τα συγκεκριμένα έργα τέχνης έχουν επιλεγεί λόγω των χρωμάτων και των σχεδίων τους, που είναι κατάλληλα για παιδιά αυτής της ηλικίας. Επιλέξαμε 4 έργα ζωγραφικής, 1 γλυπτικής και 1 πεζό κείμενο. Έχουν χαρούμενες εικόνες και στοιχεία παιδικής ζωγραφικής. Ως προς το θέμα, παραπέμπουν στη διαφορετικότητα αλλά και στην ομοιότητα των ανθρώπων. Αποδεχόμαστε τον εαυτό μας, τον αγαπάμε για αυτό που είναι, χωρίς να τον υποτιμούμε και να τον υπερεκτιμούμε σε σχέση τους άλλους. Ο κάθε άνθρωπος έχει τη δική του προσωπικότητα. Έτσι το παιδί μαθαίνει να αγαπάει τον εαυτό του και να νιώθει πιο σίγουρο. Τα έργα προσφέρουν ευκαιρίες για τη διατύπωση απόψεων που βασίζονται σε διαφορετικές ερμηνείες και οπτικές, ανοίγοντας το δρόμο για τον δημιουργικό διάλογο σε ένα πλαίσιο ισότιμης επικοινωνίας. Βασίζονται στη διατύπωση αποριών και ερωτημάτων ανάλογα με την διαφορετική οπτική γωνία, θέαση η οποία δεν είναι και απόλυτα ευκρινής. Να σημειωθεί πως έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά μικρής ηλικίας, επειδή αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα μέσα από ένα φανταστικό πρίσμα, συχνά προτιμούν έργα με υπερρεαλιστικό και όχι αναπαραστατικό χαρακτήρα (Κόκκος, 2011).

Η τεχνική των έργων και ο δημιουργός τους δεν είναι γνωστά εξ' αρχής στα παιδιά καθώς και η σκοπιμότητά τους. Τα βασικά ερωτήματα ποιος, πως και κυρίως γιατί επιδέχονται πολλές ερμηνείες-εναύσματα για μια ουσιαστική επεξεργασία των κριτικών ερωτημάτων. Ενήλικες, παιδιά, ζώα και συναισθήματα εμπλέκονται σε μια σειρά εικόνων και κειμένων δημιουργικής αναζήτησης για τους μικρούς μαθητές… Τα παιδιά επέλεξαν το έργο της Pan Xiao Ling «Spring Trip» και το έργο της Ayano Imai «η ματαιόδοξη καλιακούδα» (2012) και αιτιολόγησαν τις επιλογές τους λέγοντας ότι τους φαίνονται περίεργα.

Τα έργα τέχνης που παρουσιάστηκαν συσχετίστηκαν με τα κριτικά ερωτήματα ως εξής:

	ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ	**ΚΡΙΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**		
		Α	**Β**	
1.	χ.ό.(Η ματαιόδοξη καλιακούδα)		X	X
2.	Spring trip	X		
3.	Flying Kites	X	X	
4.	Deep Feelings	X		
5.	Big Apple	X		
6.	Η ματαιόδοξη καλιακούδα- Μύθος Αισώπου		X	X

Πέμπτο στάδιο

Επεξεργασία των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα.

Η επεξεργασία των έργων τέχνης έγινε με την τεχνική του Perkins, που περιλαμβάνει τέσσερις διακριτές φάσεις (Perkins, 1994). Η τεχνική αυτή βασίζεται στην συστηματική παρατήρηση ενός έργου τέχνης με βάση ερωτήσεις που λειτουργούν ως εναύσματα σκέψης και θέτει ο δάσκαλος-εμψυχωτής. Υπήρξε μια σχετική δυσκολία στην επεξεργασία των ερωτημάτων λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών και έγινε προσπάθεια για την προσαρμογή της διαδικασίας στις δυνατότητες των παιδιών. Η επεξεργασία των έργων έγινε με τη χρήση της τεχνικής της ιδεοθύελλας(brainstorming).

Στην πρώτη φάση (*χρόνος για παρατήρηση*) για το έργο της *Pan Xiao Ling «Spring Trip»*, τα παιδιά απάντησαν ότι αυτό που βλέπουν είναι ασυνήθιστο, δηλ. κάποιοι να κρατάνε μια σειρά από ομπρέλες και ότι το έργο έχει ενδιαφέρον, γιατί έχει πολύ χρώμα. Αυτό που τους έκανε να αναρωτιούνται είναι γιατί είναι τόσες ομπρέλες σε μια σειρά. Υποστήριξαν ότι οι άνθρωποι δεν το ξέρουν ότι έχει σχηματιστεί μια σειρά από ομπρέλες, αφού κοιτάνε μπροστά. «Εμείς το βλέπουμε από έξω», είπαν. Τα παιδιά γνώριζαν ότι κρατάμε ομπρέλα, όταν βρέχει. Δεν ανάφεραν για τη χρήση της ως προστασία από τον ήλιο.



Στη δεύτερη φάση (*ευρεία παρατήρηση*)τα παιδιά είπαν ότι θα ήθελαν να μάθουν γιατί βρίσκονται τόσοι άνθρωποι μαζί σε μια γέφυρα. Τους φάνηκε περίεργο. Τα δέντρα τριγύρω είναι πυκνά. Αυτό που αποτέλεσε έκπληξη για τα παιδιά είναι τα πολλά χρώματα. Παρατήρησαν κάτι πορτοκαλί σύμβολα μέσα στο πράσινο της βλάστησης και μερικά είπαν ότι είναι γράμματα. Η εικόνα τους προκάλεσε χαρά εξαιτίας των χρωμάτων. Ως προς τα σχήματα διέκριναν κύκλους και γραμμές.

Στην τρίτη φάση (*λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση*) είπαν ότι στο έργο το χρώμα και τα φυτά δίνουν ένταση. Τους δώσαμε τις πληροφορίες ότι παλιά κρατούσαν τις ομπρέλες για την προστασία από τον ήλιο και ότι το έργο είναι φτιαγμένο από κινέζο καλλιτέχνη.

Στην τέταρτη φάση (*ανασκόπηση της διεργασίας*- σύνθεση-συμπεράσματα) τους αναφέραμε λίγα στοιχεία για τη ζωγράφο και ότι το έργο λέγεται «Ταξίδι της Άνοιξης». «Επομένως οι άνθρωποι πάνε μια εκδρομή κρατώντας τις ομπρέλες για τον ήλιο ή τη βροχή» κατέληξαν τα παιδιά. Τελειώνοντας συσχέτισαν το έργο με τα κριτικά ερωτήματα ως εξής: «όπως οι ομπρέλες είναι διαφορετικές μεταξύ τους, έτσι είναι και οι άνθρωποι».

Για το έργο της *Ayano Imai «η ματαιόδοξη καλιακούδα»* (2012) στην πρώτη φάση τα παιδιά είπαν ότι βλέπουν ένα μαύρο πουλί να κρατάει ένα φτερό και ένα πουλί με ένα πινέλο να κοιτιούνται. Κάτω έχει φτερά. Τους κίνησε το ενδιαφέρον ότι το μαύρο πουλί έχει επάνω του μερικά φανταχτερά, ωραία φτερά. Αναρωτήθηκαν γιατί το πουλί κρατάει το πινέλο, τι θέλουν τα φτερά στο μαύρο πουλί και τους φάνηκε παράξενο ότι κοιτάει το ένα πουλί το άλλο.



Στη δεύτερη φάση τα παιδιά θέλησαν να εξετάσουν ποια σχέση έχουν τα δυο πουλιά, για ποιο λόγο κρατάει το μαύρο πουλί το φτερό και τι υπάρχει στο πίσω μέρος της εικόνας. Έκπληξη αποτέλεσε για τα παιδιά ότι τα πουλιά φαίνονται σαν να μιλάνε, όπως οι άνθρωποι. Μερικά παιδιά είπαν ότι αισθάνονται θυμό, όταν βλέπουν το έργο, επειδή δεν ξέρουν τι ζητάνε τα φτερά πάνω στο μαύρο πουλί. Για το πίσω μέρος της εικόνας είπαν ότι είναι ένα παράθυρο από όπου μπαίνει φως με δυο περιστέρια ή καθρέφτης.

Στην τρίτη φάση είπαν ότι βρίσκουν ενδιαφέρον ότι τα πουλιά έχουν την ίδια στάση και ότι η μπογιά και το πινέλο δίνουν δύναμη και ένταση στο έργο. Η καλιακούδα σχετίζεται στην ιστορία με τα φτερά και το περιστέρι με το πινέλο.

Στην τέταρτη φάση τα παιδιά κατέληξαν στην υπόθεση: «τα φτερά της καλιακούδας δεν είναι δικά της. Τα κόλλησε. Αν είχαν όλα το ίδιο χρώμα, θα ήταν όμορφη. Τώρα δεν είναι, είναι άσχημη. Μάλλον ήθελε να γίνει κάτι άλλο από αυτό που είναι, ένα μαύρο πουλί. Ήθελε να ξεγελάσει τους άλλους. Πρέπει να είσαι ο εαυτός σου και όπως λέμε στον αθλητισμό: αυτό που αξίζει είναι να προσπαθείς. Γι' αυτό αξίζει να λέμε μπράβο σ' όλους όσους προσπαθούν καθημερινά. Ακόμη κι αν δεν τα καταφέρουν. Δεν μπορούμε πάντα να νικάμε».

Έκτο στάδιο:

Κριτικός αναστοχασμός και αποτίμηση της ανάπτυξης της ικανότητας για κριτικό/δημιουργικό στοχασμό

Στο στάδιο αυτό ζητήσαμε από τα παιδιά να ξαναπούν τη γνώμη τους απαντώντας στις αρχικές ερωτήσεις: «Ποια είναι «καλά γράμματα;» «Ποια μου αρέσουν, ποια όχι και γιατί;»

Παραθέτω κάποιες απαντήσεις:

Γ. Φ.: Όλα τα γράμματα είναι καλά. Ο καθένας κάνει διαφορετικά γράμματα από τον άλλον. Όπως μπορεί.

Α. Π.: Δε σημαίνει ότι όποιος κάνει πιο προσεκτικά γράμματα, είναι καλός σε όλα. Πρέπει να αγαπάμε τον εαυτό μας όπως είναι.

Στη συνέχεια, για να κάνουμε αποτίμηση της ικανότητας για δημιουργική/κριτική σκέψη, προχωρήσαμε στη μεταγνωστική δραστηριότητα της σύγκρισης της αρχικής με την τελική απάντηση των παιδιών. Σκοπός μας ήταν να αναγνωρίσουν οι μαθητές πώς βλέπουν το θέμα, τι συλλογισμούς κάνουν μετά τη μέθοδο, για ποιο λόγο είπαν αρχικά αυτό και μετά κάτι άλλο, τι πίστευαν για τον εαυτό τους και τι πιστεύουν τώρα…

Για να ποσοτικοποιήσουμε τη σύγκριση κάναμε χρήση της «Κλίμακας Αποτίμησης της Κριτικής Σκέψης», που εφαρμόστηκε στο πρόγραμμα ARTiT (☺= δεν έχει στοιχεία κριτικής διερεύνησης ☺☺=έχει κάποια στοιχεία κριτικής διερεύνησης ☺☺☺= διάθεση κριτικής συνειδητοποίησης & διάθεσης δράσης με στόχο την αλλαγή).

Το ARTit είναι ένα Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων «για την ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών ενοτήτων, οι οποίες θα ενδυναμώνουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης» (ARTiT,2012, σ.3). Η διαμόρφωση της Κλίμακας έχει ως βάση τους ορισμούς της κριτικής σκέψης των Dewey, Mezirow, Brookfield.

Α/Α παιδιών	Στην έναρξη	Στη λήξη	Διαφορά
1	☺	☺☺	☺
2	☺	☺☺	☺
3	☺	☺	
4	☺	☺☺	☺
5	☺	☺☺☺	☺☺
6	☺	☺☺	☺
Μέσος Όρος	☺	☺☺	☺

Από τις απαντήσεις των παιδιών φάνηκε ότι σκέφτηκαν πιο κριτικά και εμπλούτισαν τις αρχικές τους απόψεις.

Ολοκληρώνοντας την πορεία της διδασκαλίας θα λέγαμε ότι ο ρόλος του δασκάλου επαναπροσδιορίζεται. Είναι εμψυχωτής, καθοδηγητής στη μάθηση, συντονιστής της τάξης, διαμεσολαβητής ανάμεσα στο μαθητή και τη γνώση. Επιδιώξαμε να προσαρμόσουμε το θέμα στις ανάγκες των μικρών μας μαθητών συνολικά, αλλά και του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Το να αναγνωρίζουμε τη διαφορετικότητα των μαθητών (αυτό είναι άλλωστε και το θέμα της διδασκαλίας), μας βοηθά να διαφοροποιούμαστε διδακτικά στο θέμα, στα μέσα, στους στόχους, στη μεθοδολογία, ώστε να μη μένει κάποιος μαθητής έξω από τη διδακτική διαδικασία (Kron & Σοφός, 2007).

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Κάναμε χρήση του διαδικτύου για την προβολή των έργων τέχνης μέσω του ανακλαστικού προβολέα. Ακόμη για την καταγραφή των απαντήσεων των παιδιών χρειαστήκαμε χαρτί του μέτρου, το οποίο αναρτήσαμε σε εμφανή σημεία στην αίθουσα και μαγνητόφωνο. Πριν την εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας επεξεργαστήκαμε το κείμενο του Ανθολογίου της Α' & Β' τάξης (σελ.35).

Β7. Έρευνα

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όχι μόνο τα σχολικά εγχειρίδια είναι εμπλουτισμένα με αξιόλογα έργα τέχνης, αλλά και οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία να χρησιμοποιούν την τέχνη ως μέσο διδασκαλίας κατά τη διδακτική πράξη (Μέγα στο Κόκκος & Συνεργάτες, 2011). Η συμβολή της αισθητικής εμπειρίας μέσω της τέχνης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του κριτικού στοχασμού έχει αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης πολλών μελετητών και επιστημονικών πεδίων.

Η Αισθητική Εμπειρία, η συστηματική επεξεργασία έργων τέχνης, μπορεί να συμβάλλει στην ανάδυση μιας ολοκληρωμένης γνώσης που περιλαμβάνει τις στοχαστικές και συναισθηματικές διαστάσεις της μάθησης. Μία τέτοια εμπειρία διευρύνει τις προοπτικές για την προσέγγιση των διεργασιών και των φαινομένων από μία διαφορετική οπτική που βοηθά στην κατανόηση των αιτίων των καταστάσεων.

Σύμφωνα με την Illeris οι έννοιες, «εκπαίδευση μέσα από την τέχνη» και «αισθητική εμπειρία» δεν είναι το ίδιο πράγμα (τα νέα του ARTiT). «Η αισθητική εμπειρία, είναι μια ζωντανή, σωματική και αισθητηριακή εμπειρία που μπορεί να έχει κάποιος σε πολλές διαφορετικές καταστάσεις, οι οποίες δεν περιλαμβάνουν αναγκαστικά την αποδοχή ή την παραγωγή «καλών τεχνών» (όπ.π.,σ.7). Η εκπαίδευση μέσα από την τέχνη είναι ένα συγκεκριμένο ρεύμα της εκπαίδευσης στην τέχνη. Υιοθετήθηκε ως έννοια από το βιβλίο του Herbert Read's με τον ομώνυμο τίτλο το 1943. Ο Read ήθελε να χρησιμοποιήσει την τέχνη με στόχο την ανάπτυξη μιας πλήρως ισορροπημένης προσωπικότητας. Έδειξε ενδιαφέρον για τις παιδικές ζωγραφιές και πίστευε ότι, αν τα παιδιά εξέφραζαν ελεύθερα την αυθεντική τους προσωπικότητα μέσω της ζωγραφικής, θα αντιστεκόταν στην καταπίεση και έτσι θα απελευθερωνόταν από τις νευρώσεις (όπ. π.).

Ο Dewey (1934,1980) υποστηρίζει ότι η τέχνη αποτελεί το όχημα για την ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης, η οποία περιέχει στοιχεία τόσο της κριτικής όσο και της δημιουργικής σκέψης. Αναφέρει πως τα έργα τέχνης, ακριβώς επειδή εγείρουν τη φαντασία μας και προκαλούν συναισθήματα σε όποιον έρχεται σε επαφή με αυτά, μας δίνουν τη δυνατότητα να διακρίνουμε διάφορες μορφές

σχέσεων μεταξύ των αντικειμένων που παρατηρούμε και των καταστάσεων που βιώνουμε, τις οποίες δύσκολα θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε μέσα από την άμεση εμπειρία της πραγματικότητας που ζούμε, διευρύνοντας την άμεση εμπειρία.

Ο Perkins (1994) αναφέρει πως οι τέχνες λειτουργούν *«ως άγκυρα για τις αισθήσεις»* (σ. 83). Η λεπτομερής και ολιστική επεξεργασία ενός έργου τέχνης, και η διατύπωση υποθέσεων ως προς το τι απεικονίζει ή τι σύμβολα χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης, είναι στοιχεία τα οποία σχετίζονται με την καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

Αλλά και ο Gardner (1990) τονίζει πως η επαφή με την τέχνη παίζει σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, καθώς χρησιμοποιεί και ενεργοποιεί διαφορετικά συμβολικά σχήματα και ότι οι τέχνες συμβάλλουν στην ενίσχυση των πολλαπλών πτυχών της νοημοσύνης με την έκφραση διαφόρων όψεων της πραγματικότητας.

Ο Eisner (2000) επισημαίνει πως αξιοποιώντας συστηματικά τις τέχνες κατά την εκπαιδευτική διεργασία, δίνουμε στους μαθητές μας την ευκαιρία να διευρύνουν την αντίληψή τους για τον κόσμο και σταδιακά να ξεφύγουν από τις κοινότυπες αντιδράσεις τους σε ό,τι τους παρουσιάζεται ως δεδομένη ή νέα γνώση, γιατί μαθαίνουν να σκέφτονται συγκριτικά και πολλές φορές μεταφορικά.

Οι τέχνες διδάσκουν στους μαθητές ότι ένα πρόβλημα μπορεί να έχει διάφορες σωστές λύσεις. Η συστηματική επαφή με τις τέχνες αναδύει συναισθήματα όπως χαρά, λύπη, θυμό. Αυτό συμβάλλει στην κατανόηση κοινωνικών φαινομένων και ιστορικών γεγονότων.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπροσώπων της Σχολής της Φρανκφούρτης η επιλογή έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη και άλλων οριζόντιων ικανοτήτων. Τα έργα τέχνης με υψηλή αισθητική αξία δεν ακολουθούν τους κανόνες της τυποποίησης και του κομφορμισμού, δεν απεικονίζουν απλά την πραγματικότητα που ζούμε, αλλά πολλές φορές εσκεμμένα παρουσιάζουν μια εξιδανικευμένη πραγματικότητα, η οποία όμως αποτελεί έναυσμα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του παρατηρητή (Adorno, Lowenthal, Marcuse & Horkheimer, 1984).Η παρατήρηση των έργων τέχνης προσφέρει μια άλλη ματιά στα κοινωνικά φαινόμενα και ο καθένας αντιλαμβάνεται κάτι διαφορετικό, ανάλογα με τις εμπειρίες και τα προσωπικά του βιώματα.

Στο πεδίο του μετασχηματισμού των στερεότυπων παραδοχών αρχικά ο Freire (1970) ανέπτυξε την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης. Στη συνέχεια πολλοί στοχαστές υιοθέτησαν τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 2009) και εμπλούτισαν τη θεωρία με δικές τους προοπτικές, όπως τη χρήση της τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Αρκετοί στοχαστές λοιπόν που εντάσσουν τη δουλειά τους στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης (Jarvis, 2006· Kegan, 2000) επιχειρούν να συνδυάσουν τον κριτικό στοχασμό με τη συναισθηματική διάσταση της μάθησης και με τη φαντασία, ενσωματώνοντας συχνά στη μαθησιακή διεργασία την επεξεργασία σημαντικών έργων τέχνης.

Ο Freire τοποθέτησε στο επίκεντρο της παιδαγωγικής του μεθόδου την ολιστική εξέταση των "κωδικοποιήσεων" από τους εκπαιδευόμενους (κυρίως σκίτσων που δημιουργούνταν από σημαντικούς καλλιτέχνες, όπως ο Francisco Brenand) (Freire, 1978). Αυτές οι κωδικοποιήσεις αντιπροσώπευαν καταστάσεις που σχετίζονταν με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και είχαν σχεδιαστεί ειδικά, ώστε να πυροδοτούν την κριτική ανάλυση ζητημάτων της κοινωνικής πραγματικότητας.

Ο Κορνήλιος Καστοριάδης (2008) αναφέρει σχετικά ότι η τέχνη αποτελεί ένα «παράθυρο στο χάος», δηλαδή έναν τρόπο να έρθουμε αντιμέτωποι με τις βαθύτερες σκέψεις μας, τους φόβους μας, τις αγωνίες μας, τις παραδοχές μας.

Ειδικότερα η Illeris πιστεύει ότι στη σύγχρονη πραγματικότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων «ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης μέσω της τέχνης θα έπρεπε να είναι η Ενδυνάμωση (αυξημένη ικανότητα για κοινή διεκδίκηση ίσως ευκαιριών και ποιότητας ζωής για όλους) μέσω της αισθητικής εμπειρίας και του στοχασμού επάνω στο θέμα της πολυπλοκότητας και του βάθους που έχουν οι σχέσεις του ατόμου με τα κοινωνικά θέματα» (τα νέα του ARTiT,σ.7). Η Illeris δεν συνδέει τόσο την ενδυνάμωση με τη χειραφέτηση από τις προκαταλήψεις, όσο με μια βαθύτερη και πιο ουσιαστική κατανόηση του πώς οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα λειτουργούν και γιατί οι άνθρωποι τα υιοθετούν. Επομένως «σημαντικός στόχος της εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη είναι να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι μια βαθιά γνώση της «αισθητικής»… και της εμπλοκής της στις κοινωνικές συγκρούσεις και στα πολιτικά ζητήματα, ώστε να διευκολυνθούν οι μετασχηματιστικές διεργασίες μάθησης π.χ. με την υιοθέτηση διαφορετικών ρόλων και θέσεων» (όπ.π.).

Από την άλλη πλευρά, οι Bourdieu και Darbel (1991) έχουν τονίσει ότι οι εκπαιδευτές πρέπει να γνωρίζουν το γεγονός ότι μεγάλες κατηγορίες πολιτών ενδέχεται να μην είναι εξοικειωμένοι με την τέχνη –εξαιτίας της διαδικασίας κοινωνικοποίησής τους- και για αυτό το λόγο να μη νιώθουν την επιθυμία να εξετάσουν τα έργα τέχνης ή να δυσκολεύονται να τα ερμηνεύσουν.

Τελειώνοντας, θα επισημάνουμε ότι χρειάζεται έρευνα και εμπειρία για τη σε βάθος εξέταση ζητημάτων, όπως ο τρόπος που η αισθητική εμπειρία γίνεται αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διεργασίας, οι αντιδράσεις όσων έρχονται σε επαφή με την αισθητική εμπειρία, κυρίως αυτών που δεν είναι εξοικειωμένοι με την τέχνη, αλλά και των μεθόδων για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (ARTiT, 2012).

Β8. Αναφορές και βοηθήματα

Adorno, Th., Lowenthal, L., Marcuse, H., Horkheimer, M.(1984). Τέχνη και μαζική κουλτούρα. Αθήνα: Ύψιλον.

ARTiT (2012). *Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT*. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου 2015, από http://www.artit.eu.

Belenky, M.F., Stanton, A.(2007). Ανισότητα, ανάπτυξη και Σχεσιακή Γνώση. Στο Mezirow, J. & Συνεργάτες, Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bourdieu, P., & Darbel, A. (1991). *The Love of Art: European Art Museums and their Public*. Cambridge.

Dewey, J.(1934 [1980]). Art as Experience. USA: The Penguin Group.

Eisner, E. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*. Λευκωσία.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University

Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.

Freire, P. (1978). *Lettres á Guinée-Bissau sur l'alphabétisation*. Paris: Maspero.

Gardner, H. (1990). Art Education and Human Development. Los Angeles, California: The Getty Education Institute for the Arts.

Jarvis, C. (2006). Using Fiction for Transformation. In E. Taylor (Ed.), *Teaching for Change*. New

Directions for Adult and Continuing Education, no 109. San Francisco: Jossey-Bass.

Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο χάος*. Αθήνα: Ύψιλον.

Kegan, R. (1994). In over our heads. London: Harvard University Press.

Kegan, R. (2000). What «Form» Transforms? A Constructive-Developmental Approach to

Transformative Learning. In J. Mezirow and Associates, *Learning as Transformation: Critical*

Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass.

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία. Στο Κόκκος, Α. & Συνεργάτες, Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τ.γ' Γνωστικές θεωρίες. Αθήνα

Kron, F. & Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg, 73-90.

Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο Σχολικό Σύστημα ως Στοχαστική Διεργασία. Στο Κόκκος, Α. & Συνεργάτες, Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. και Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. In K. Illeris (Ed.),*Contemporary Theories of Learning* (pp. 90-105). London/ New York: Routledge.

Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (2003). Αξιοποίηση της διεργασίας της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων, κεφ 10 του εκπαιδευτικού υλικού για το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. The Getty Education Institute for the Arts. Los Angeles,California.

Τα νέα του ARTiT. *Ανάπτυξη Καινοτόμων Μεθόδων Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών***,** 6ο Ενημερωτικό Δελτίο. Ανακτήθηκε 13 Μαΐου 2015, από http://www.artit.eu.

Vygotsky,L.S.(1978). *Mind in Society*, Cambridge: Harvard University Press

Πηγές στο διαδίκτυο:

http://www.pz.harvard.edu.vt

http://www.pz.harvard.edu.vt/visiblethinking

http://www.pz.harvard.edu.vt/artfulthinking

http://pzweb.harvard.edu/vt/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html

Ξεναγηθείτε στο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου του Harvard Visible Thinking: http://www.pz.gse.harvard.edu/visible_thinking.php

Ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσα από την τέχνη στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό

Ευπραξία Βλαχοδήμου

Υπεύθυνη Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού – ΚΕΣΥΠ Λάρισας, vlachodi@sch.gr

Περίληψη

Αφορμή για την εργασία αυτή στάθηκε η συμμετοχή μου σε σεμινάριο με τίτλο «Ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσω της τέχνης» και η υλοποίηση μιας δραστηριότητας βασισμένης σε αυτή τη μεθοδολογία στα πλαίσια του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ΣΕΠ. Ο ΣΕΠ επιδιώκει για τον μαθητή, εκτός των άλλων, μέσα από την εσωτερική και κριτική διερεύνηση του εαυτού του να μπορέσει να οδηγηθεί σε προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη προκειμένου να ανταπεξέλθει με επιτυχία στα διάφορα μεταβατικά στάδια της ζωής του και στις απαιτήσεις ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου εργασιακού τοπίου. Διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές μας βιώνουν πολύ έντονα τη μετάβαση από το γυμνάσιο στο λύκειο και επιλέξαμε να συζητήσουμε μαζί τους αυτή την έννοια και να την προσεγγίσουμε χρησιμοποιώντας έργα ζωγραφικής, κόμικ, ποίημα και απόσπασμα μυθιστορήματος.

Η προτεινόμενη μεθοδολογία είχε πολλαπλή χρησιμότητα για τους μαθητές, καθώς αφενός τους έφερε σε επαφή με μορφές τέχνης και αφετέρου έδωσε αφορμή για γόνιμο διάλογο και προβληματισμό.

Λέξεις κλειδιά: ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσω της τέχνης

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Το σχέδιο διδασκαλίας που παρουσιάζουμε εφαρμόσθηκε στα πλαίσια του ΣΕΠ στη Γ τάξη περιφερειακού Γυμνασίου της Λάρισας σε μαθητές που δεν είχαν άλλη φορά αυτή την εμπειρία. Δημιουργήθηκε στα πλαίσια εφαρμογής επιμορφωτικού σεμιναρίου που παρακολουθήσαμε με τίτλο «Ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσω της τέχνης».

Σκοπός τόσο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ν. 1566/1985, άρθρο 1 και 5) όσο και του ΣΕΠ (ΔΕΠΠΣ) είναι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης από τους μαθητές. Μέσα από την προτεινόμενη μεθοδολογία χρησιμοποιούμε κάθε φορά εκείνη που ταιριάζει με τα χαρακτηριστικά της ομάδας και το νέο αντικείμενο διδασκαλίας. Η χρήση της τέχνης έρχεται να ενταχθεί στην υπάρχουσα μεθοδολογία και να συμβάλλει σε θετικά αποτελέσματα προς όφελος των μαθητών μας.

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Διδακτικό αντικείμενο είναι ο ΣΕΠ και σύμφωνα με το κριτικό αναπτυξιακό μοντέλο που προτείνεται (Κοσμίδου – Hardy, 2008;2007) και υλοποιείται μέσα από το σχολικό βιβλίο (*), για το μαθητή :

i. απαιτείται κριτική γνώση του γύρω κόσμου και ερευνητική διάθεση, «κριτική κοινωνιογνωσία» προκειμένου να μην παραμένει παθητικός δέκτης των πληροφοριών που δέχεται αλλά να είναι ενεργό υποκείμενο και κριτικός αναγνώστης.

ii. απαιτείται να γνωρίσει ουσιαστικά τον εαυτό του και να αναπτύξει υψηλού βαθμού «κριτική αυτογνωσία» προκειμένου να λειτουργεί ως υπεύθυνο και ενεργό υποκείμενο.

iii. μέσα από την εσωτερική και κριτική διερεύνηση του εαυτού του θα μπορέσει να οδηγηθεί σε προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη προκειμένου να ανταπεξέλθει με επιτυχία στα διάφορα μεταβατικά στάδια της ζωής του και στις απαιτήσεις ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου εργασιακού τοπίου.

Στο κεφάλαιο ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ οι στόχοι για το μαθητή είναι:

- Να κατανοήσει την έννοια της μετάβασης και την αναγκαιότητα της σωστής και έγκαιρης προετοιμασίας , ώστε οι διάφορες μεταβάσεις να μετατρέπονται σε ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη και
- Να αναπτύξει προβληματισμούς για αυτή την κρίσιμη φάση της πορείας του.

Θα αφιερώσουμε μια δίωρη συνάντηση με κάθε ομάδα 12 μαθητών της Γ τάξης.

Προσεγγίζουμε την έννοια της μετάβασης μέσα από συζήτηση και καταιγισμό ιδεών. Διαπιστώνουμε την ανάγκη για κριτική διερεύνηση του θέματος.

Ζητάμε από τους μαθητές να εργαστούν σε μικρές ομάδες και να εκφράσουν γραπτά τις απόψεις τους για το θέμα. Διευκολύνουμε με ανοικτό ερώτημα «τι σκέφτεστε για ....».

Προσδιορίζουμε τα υποθέματα που θα εξετάσουμε και κριτικά ερωτήματα πάνω στα υποθέματα.

Επιλέγουμε έργα τέχνης τα οποία θα χρησιμοποιηθούν σαν ερέθισμα για την επεξεργασία των υποθεμάτων. Τα έργα μπορεί να είναι από όλες τις μορφές της τέχνης.

Διευκολύνουμε την επεξεργασία καθενός από τα επιλεγμένα έργα τέχνης και καλούμε τους μαθητές να τα επεξεργαστούν. Επιλέγουμε την κατάλληλη τεχνική.

Δουλεύοντας σε μικρές ομάδες οι μαθητές συσχετίζουν τις εντυπώσεις τους με τα κριτικά ερωτήματα ώστε να μπορέσουν να επανεξετάσουν τις αρχικές παραδοχές.

Πραγματοποιείται κριτικός αναστοχασμός καθώς ζητάμε από τους μαθητές στην αρχική γραπτή τους εργασία να προσθέσουν τις καινούριες σκέψεις που προέκυψαν μέσα από τη διαδικασία που ακολουθήσαμε.

Συνθέτουμε τις απόψεις που ακούγονται και καταλήγουμε σε συμπεράσματα.

Η δραστηριότητα φέρνει σε επαφή τους μαθητές με την τέχνη, την κάνει οικεία και κοντινή στις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντά τους. Διεγείρει το συναίσθημα και καλλιεργεί την έκφραση και την κριτική σκέψη με καινοτόμο και πρωτότυπο τρόπο.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Γενικός σκοπός του ΣΕΠ είναι η παροχή βοήθειας προς τον μαθητή προκειμένου να αναπτύξει θετική αυτοαντίληψη , κριτική σκέψη, δεξιότητες λήψης απόφασης και μετάβασης με στόχο πάντα τη συνεχή προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Οι ειδικότεροι στόχοι που θέτουμε για τους μαθητές και θα προσπαθήσουμε να εκπληρώσουμε μέσα από αυτή τη δραστηριότητα είναι :

- Να εντοπίζουν και να περιγράφουν τα συναισθήματά τους
- Να ασκηθούν στην προσωπική έκφραση γραπτή και προφορική
- Να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής επεξεργασίας και αξιολόγησης υλικού και πληροφοριών
- Να αναπτύξουν δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας όπως ενεργό ακρόαση και κατανόηση του άλλου
- Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης
- Να ασκηθούν στη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ψυχαγωγία
- Να εξοικειωθούν με τη βιωματική μάθηση και με καινοτόμες προσεγγίσεις στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Με την υλοποίηση της δραστηριότητας αναμένουμε οι μαθητές :

- Να ευαισθητοποιηθούν με την εικόνα και το κείμενο
- Να προβληματισθούν για τη μετάβαση που πρόκειται οι ίδιοι να κάνουν
- Να ενδυναμωθούν στο να σχεδιάσουν την προσωπική τους εκπαιδευτική πορεία

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης που προτείνεται για τον ΣΕΠ δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών, της κοινωνικής πραγματικότητας.

Οι Dewey, Lewin, Piaget έθεσαν τις βάσεις της βιωματικής μάθησης (Δελούδη Μ., 2002).Ο Dewey επεσήμανε τη σχέση ανάμεσα στην εμπειρία και την εκπαίδευση και διακήρυξε ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται από την εμπειρία.Ο Lewin έδειξε ενδιαφέρον για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης και η μεθοδολογία που ανάπτυξε ανέδειξε την αξία της υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση.Ο Piaget περιγράφει τη μάθηση σαν μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσώπου και του περιβάλλοντος.

Παιδαγωγοί και ερευνητές με τον όρο βιωματική μάθηση αναφέρονται στο learning by doing που συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες όπως η έρευνα, η εργασία πεδίου, οι δημιουργικές συνθέσεις,κλπ.

Κατά τον Dewey η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, την οποία θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης. Τα έργα τέχνης δεν έχουν απλά φυσική υπόσταση αλλά διαποτίζονται με τη διάσταση που τους δίνει ο καλλιτέχνης και ταυτόχρονα ο θεατής για να κατανοήσει τα νοήματά τους επιστρατεύει και τη δική του φαντασία. Ο Freire ανέπτυξε την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης προσεγγίζοντας θεωρητικά το μετασχηματισμό των προβληματικών αντιλήψεων μέσα από τη μάθηση. Πάνω στην προσέγγιση αυτή ο Mezirow ανέπτυξε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, την οποία προσδιόρισε σαν την «διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς - δομές παραδοχών και προσδοκιών – έτσι ώστε να τις κάνουμε πιο περιεκτικές, ευδιάκριτες, ανοιχτές, στοχαστικές και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή» (Κόκκος, 2014).

Ο Κόκκος διαμόρφωσε τη μέθοδο «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη» μέσω της οποίας επιτρέπεται η κριτική προσέγγιση διάφορων θεμάτων μέσα από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ακολουθώντας συγκεκριμένα βήματα.

Καθώς η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής πρυκύπτει κάθε φορά μετά την απάντηση σε μια σειρά ερωτήματα που πρέπει να θέσει ο εκπαιδευτικός, όπως αν προκαλείται και εξασφαλίζεται η ουσιαστική και αυθεντική συμμετοχή των μαθητών, αν καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους, αν έχει περιθώρια ευλυγισίας και ελαστικότητας, αν προκαλεί τους μαθητές σε στοχαστική και κριτική εξέταση, επανεξέταση και ανάλυση των δεδομένων, των πτυχών, των παραμέτρων του θέματος, αν σέβεται και να αναγνωρίζει το μαθητή (Μαυρογιώργος, Γ., χ.η.) στη συγκεκριμένη δραστηριότητα επιλέξαμε τη «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη» που ήταν και το αντικείμενο του σεμιναρίου στο οποίο συμμετείχαμε.

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Αρχικά χρησιμοποιούμε τις εξής τεχνικές:

- Ερωτήσεις – απαντήσεις (απλός τρόπος της ενεργητικής συμμετοχής, βοηθάει στην έκφραση, αξιοποιεί τις γνώσεις και εμπειρίες, οικοδομεί το ομαδικό πνεύμα, αποτυπώνει τις διαφορετικές οπτικές)
- Καταιγισμός ιδεών (ενθαρρύνει την αυθόρμητη έκφραση, συμβάλει στην πολυεπίπεδη εξέταση ενός ζητήματος)

Στη συνέχεια για την εφαρμογή της «μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την τέχνη» χρησιμοποιούμε την τεχνική Visible Thinking.

Στο σχολικό πρόγραμμα ο ΣΕΠ με τον ιδιαίτερο συμβουλευτικό και ψυχοπαιδαγωγικό του χαρακτήρα δεν αξιολογείται με τον παραδοσιακό τρόπο της εξωτερικής αξιολόγησης.

Εντούτοις η ύπαρξη εσωτερικής αξιολόγησης, είτε με τη μορφή αυτοαξιολόγησης είτε με τη μορφή ετεροαξιολόγησης μέσα από μικρές ομάδες ή από όλη την τάξη, θεωρείται απαραίτητη για την ανατροφοδότηση του μαθητή και έχει σκοπό ο μαθητής να:

- Γνωρίσει τις βασικές πτυχές της προσωπικότητάς του.
- Ενθαρρυνθεί να αναδείξει τα θετικά σημεία του εαυτού του με σκοπό την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης.
- Δραστηριοποιηθεί σε θέματα που αφορούν την πορεία της ζωής του.
- Ενθαρρυνθεί για συμμετοχή σε προγράμματα και ομαδικές εργασίες.
- Ασκηθεί στο να παρατηρεί, να επιλέγει, να συγκρίνει, να συνθέτει και να κρίνει τις επιδόσεις, τις δεξιότητες, τις δραστηριότητες, τις σχέσεις του, και με βάση αυτά να σχεδιάσει τα επόμενα βήματά του.
- Ασκηθεί στην αξιοποίηση των λαθών του, στην επιστροφή του σε προηγούμενα βήματα, όπου αυτό χρειάζεται, και στη διερεύνηση προηγούμενων πράξεων με σκοπό την άντληση εμπειρίας για το παρόν και το μέλλον του.
- Αντλήσει πληροφορίες για τον εαυτό του που θα τον βοηθήσουν να αποκτήσει πληρέστερη και πιο ρεαλιστική εικόνα για τον ίδιο, έτσι ώστε να πάρει ορθολογικές αποφάσεις για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές του.
- Αναπτύξει κριτική στάση απέναντι στις πράξεις και στις συμπεριφορές του και την προώθηση της εμπλοκής του στα θέματα που τον αφορούν ως υποκείμενο υπεύθυνο, που συμμετέχει στα πράγματα και το οποίο είναι σε θέση να αλλάξει την έκβασή τους

Οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν επιλέξει από την αρχή της χρονιάς

- Ερευνητικό ημερολόγιο, στο οποίο καταγράφουν σε δομημένο πλαίσιο τις εντυπώσεις, τα συναισθήματα, την αλλαγή των στάσεων κ.λ.π.
- Συζήτηση στην ομάδα για το κλείσιμο της δραστηριότητας με αναφορά στις ικανότητες, δεξιότητες, συναισθήματα, στάσεις.

Κι αυτά τηρήθηκαν και στη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

ΠΡΩΤΟ ΣΤΑΔΙΟ : ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΚΗΣ ΓΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές βιώνουν πολύ έντονα το στάδιο στο οποίο βρίσκονται καθώς τελειώνουν το γυμνάσιο και βρίσκονται μπροστά στις πρώτες εκπαιδευτικές επιλογές τους.

Τα συναισθήματα εναλλάσσονται, το άγχος κυριαρχεί και πιστεύουν ότι αυτό συμβαίνει μόνο σε αυτούς.

Αποφασίσαμε να αφιερώσουμε χρόνο σε αυτή την ενότητα του βιβλίου και να βοηθήσουμε τους μαθητές να καταλάβουν ότι σε όλη μας τη ζωή βιώνουμε μεταβάσεις, περάσματα δηλαδή από το γνωστό στο άγνωστο και πρέπει να είμαστε κατάλληλα προετοιμασμένοι ώστε να μην προσαρμοζόμαστε παθητικά και άκριτα στις διάφορες καταστάσεις αλλά να τις διερευνούμε και να τις μεταβάλλουμε ανάλογα με τις ανάγκες και τους στόχους μας.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΣΤΑΔΙΟ : ΕΚΦΡΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ

Ζητάμε από τους μαθητές να δημιουργήσουν μικρές ομάδες και να γράψουν μια παράγραφο με θέμα : «Σε λίγο καιρό θα βιώσω τη μετάβαση από το γυμνάσιο στο λύκειο. Ποιες είναι οι σκέψεις, τα συναισθήματα και τα βήματα που κάνω προς αυτή την κατεύθυνση».

Οι μαθητές διαβάζουν τα κείμενά τους και κολλάμε με ποστ – ιτ στον πίνακα τα κύρια σημεία.

ΤΡΙΤΟ ΣΤΑΔΙΟ : ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΡΙΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ

Οι απόψεις των μαθητών όπως αποτυπώθηκαν στην παράγραφο που έδωσε η κάθε ομάδα συγκλίνουν στο γεγονός ότι έντονα συναισθήματα τους διακατέχουν, τέτοιας ποικιλίας και έντασης που τους μετακινούν με μεγάλη ευκολία από την απελπισία στην αισιοδοξία και το αντίθετο.

Από τη συζήτηση που ακολούθησε προέκυψαν δυο υποθέματα που χρειάζονται διερεύνηση, τα εξής :

1. Η αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων κατά τη μετάβαση
2. Η χάραξη πορείας προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης

Με βάση τα υποθέματα διατυπώνονται τα παρακάτω κριτικά ερωτήματα :

1. Ποιες είναι οι μεταβάσεις της ζωής μας και ποια συναισθήματα τις πλαισιώνουν;
2. Πώς αντιμετωπίζουμε τα διάφορα στάδια των μεταβάσεων;

ΤΕΤΑΡΤΟ ΣΤΑΔΙΟ : ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΑ ΚΡΙΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Επιλέξαμε έργα ζωγραφικής, ένα ποίημα, απόσπασμα μυθιστορήματος και κόμικ.

Τα έργα ζωγραφικής είναι :

- Τα πρώτα βήματα του Γεώργιου Ιακωβίδη
- Boys playing on the shore του Albert Edelfert
- Παιδιά που διαβάζουν του Halonen Perka
- Η αποστήθιση του Νικόλαου Γύζη
- Παιδί που καπνίζει του Νικηφόρου Λύτρα
- Κοπέλα στο παράθυρο του Γεώργιου Άβλιχου
- Το σχέδιο του Διαμαντή Διαμαντόπουλου

Το ποίημα είναι:

Πώς μίλησε ένα παιδί πριν από χρόνια του Παντελή Μηχανικού

Το μυθιστόρημα (απόσπασμα) είναι:

Αναφορά στο Γκρέκο του Νίκου Καζαντζάκη

Τα κόμικ είναι:

Μαφάλντα του Quino.

ΠΕΜΠΤΟ ΣΤΑΔΙΟ : ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΡΓΩΝ ΚΑΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕ ΤΑ ΚΡΙΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Λόγω της ηλικίας των μαθητών και της πρώτης φοράς εμπλοκής τους με την τέχνη επιλέχθηκε μεγάλος ίσως αριθμός έργων προκειμένου να αναδειχθούν αρκετές από τις μεταβάσεις στη ζωή του ανθρώπου και να τονισθούν τα αντίστοιχα συναισθήματα. Επίσης για να μπορέσουμε να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον όλων των μαθητών.

Τα κόμικ επιλέχθηκαν γιατί είναι μια μορφή τέχνης με την οποία είναι εξοικοιωμένοι καθώς χρησιμοποιείται και στα σχολικά εγχειρίδια και προτείνεται και στη μεθοδολογία εφαρμογής του ΣΕΠ. Προσελκύει το ενδιαφέρον τους καθώς τα κύρια πρόσωπα είναι παιδιά.

Το ποίημα και το απόσπασμα του μυθιστορήματος επιλέχθηκαν λόγω της καταλληλότητας τους για την ηλικία των μαθητών. Συνεκτιμήθηκε το γεγονός ότι υπάρχουν στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια γλώσσας στην Κύπρο και την Ελλάδα.

Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική VISIBLE THINKING ώστε να μπορέσουμε στον προγραμματισμένο χρόνο και με το υπόβαθρο της ομάδας να επεξεργαστούμε όλα τα έργα που επιλέξαμε.

Συγκεκριμένα με τις ερωτήσεις :

Τι βλέπεις;

Τι σκέφτεσαι;

Ποιους προβληματισμούς σου προκαλεί;

Προσπαθήσαμε να κάνουμε τους μαθητές ικανούς να παρατηρήσουν, να ερμηνεύσουν, να προβληματισθούν με αφορμή το οπτικό ερέθισμα.

Στη συνέχεια δώσαμε το ποίημα και το απόσπασμα του μυθιστορήματος και θέσαμε τα ίδια ερωτήματα .

Και εδώ οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν από τα κείμενα και ανταποκρίθηκαν στα ερωτήματα που θέσαμε.

Στο φύλλο έργου που δώσαμε οι μαθητές καταγράφουν τις απαντήσεις τους.

Μέσα απο τη συζήτηση που ακολούθησε διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές ταυτίσθηκαν με τους ήρωες των έργων και κατανόησαν την έννοια της μετάβασης με τα συναισθήματα που τη συνοδεύουν. Επίσης προβληματίσθηκαν για τη σωστή προετοιμασία της δικής τους μετάβασης από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη.

Στο στάδιο αυτό δίνουμε πληροφορίες για τα έργα που επιλέξαμε, τους δημιουργούς τους αλλά και πληροφορίες για ιστοσελίδες στο διαδίκτυο με ανάλογο υλικό όπως πινακοθήκες, μουσεία κ.λ.π.

ΕΚΤΟ ΣΤΑΔΙΟ : ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ της ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΚΡΙΤΙΚΟ/ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟ

Ζητάμε οι μαθητές να καθίσουν πάλι στις αρχικές ομάδες και να απαντήσουν στο ερώτημα του δεύτερου σταδίου. Προτάθηκε να χρησιμοποιήσουν το αρχικό κείμενο και με στυλό άλλου χρώματος να προσθέσουν τις καινούριες σκέψεις.

Παρατηρούμε την αλλαγή στις απόψεις των μαθητών και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τώρα τη μετάβαση.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας είναι απαραίτητα τα:

Έντυπο υλικό

- Φωτοτυπίες με το ποίημα και το απόσπασμα μυθιστορήματος
- Φύλλο έργο για την καταγραφή των παρατηρήσεων, σκέψεων, προβληματισμών των συμμετεχόντων
- Ερευνητικό ημερολόγιο για την αυτοαξιολόγηση των συμμετεχόντων

Υλικοτεχνική υποδομή

- Υπολογιστής
- Προβολέας
- Σύνδεση στο διαδίκτυο για πρόσβαση σε επιλεγμένες ιστοσελίδες με τα έργα ζωγραφικής που θα χρησιμοποιήσουμε

Εναλλακτικά και στην περίπτωση μη σύνδεσης στο διαδίκτυο μπορούμε να έχουμε σε έντυπη μορφή τα έργα ζωγραφικής.

Β7. Έρευνα

Η μέθοδος «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη» που διαμόρφωσε ο Αλέξης Κόκκος επιχειρείται να προσφερθεί στους εκπαιδευτές ενηλίκων σαν εργαλείο για την κριτική προσέγγιση θεμάτων. Πρόσφατα γίνεται κάτι παρόμοιο και στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Δεν υπάρχει λοιπόν διαθέσιμη έρευνα των αποτελεσμάτων για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μπορούμε να αναφερθούμε στα αποτελέσματα που συζήτησαν και κατέγραψαν στα ερευνητικά ημερολόγια οι μαθητές και παρατηρήσαμε κι εμείς στις ομάδες που την εφαρμόσαμε :

- Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με διάφορες μορφές τέχνης και ευαισθητοποιήθηκαν με το κείμενο και την εικόνα, οδηγήθηκαν σε γόνιμο διάλογο και προβληματισμό για τη μετάβαση που πρόκειται και οι ίδιοι σε λίγο καιρό να κάνουν
- Οι μαθητές διαπίστωσαν ότι όλοι και πάντα βιώνουμε μεταβάσεις και είναι στο χέρι μας να κάνουμε εμείς το σχέδιο ζωής μας
- Η μέθοδος είναι εφαρμόσιμη σε κάθε τάξη με στοιχειώδη υλικοτεχνική υποδομή και προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών

Β8. Βιβλιογραφικές Αναφορές και βοηθήματα

Δελούδη, Μ. (2002). *Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6*, 145 – 159.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών ΣΕΠ. Ανακτήθηκε στις 6/4/2015 από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/19deppsaps_SEP.pdf

Κόκκος, Α. (2014) Η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη»,Σημειώσεις σεμιναρίου Εκπαίδευση μέσα από την τέχνη.

Κοσμίδου – Hardy, Χρ. (2008). *Θεωρητικά ζητήματα για τη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.*

Κοσμίδου – Hardy, Χρ. (2007). *Το κριτικό αναπτυξιακό μοντέλο. Οδηγός συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού στον τομέα της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΕΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (χ.η.). Μέθοδοι και τεχνικές για παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Σχέδιο παιδαγωγικού συμβολαίου. Ανακτήθηκε στις 6/4/2015 από http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UK6nYdm53d0J:edu.pep.uoi.gr/gmavrog/Methods%26TechniquesPedagogicalIntervention_done.doc+&cd=1&hl=el&ct=clnk&gl=gr

Ν. 1566/1985, άρθρο 1 και 5. Ανακτήθηκε στις 6/4/2015 από http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf

Οδική Ασφάλεια Σχολικών Μετακινήσεων

Φωτεινή Μίκικη[1], Ανδρέας Οικονόμου[2]

[1] Δρ. Συγκοινωνιολόγος Μηχανικός, fmikiki@gmail.com
[2] Ψυχολόγος, Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ, anoiko@gmail.com

Περίληψη

Η ανάγκη για καθημερινή ασφαλή μετακίνηση προς το σχολείο καθιστά απαραίτητη την επένδυση στην παιδεία Οδικής Ασφάλειας και την αναβάθμιση των συνθηκών των σχολικών μετακινήσεων. Σκοπός του εργαστηρίου είναι η εκπαίδευση εκπαιδευτικών ώστε να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρονται από τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων για την αντιμετώπιση του ζητήματος. Επιμέρους στόχοι του εργαστηρίου, με χρήση θεωριών (Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς και Πλαισιοθετημένης Μάθησης), εργαλείων παρέμβασης (βίντεο, προτροπές), διδακτικών μεθόδων (εμπλουτισμένη εισήγηση, ανάθεση εργασιών, επίλυση προβλήματος σε ομάδες, συζήτηση) και διαλόγου μεταξύ των συμμετεχόντων, είναι να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς, να τους καταστήσει ικανούς να διαμορφώνουν προγράμματα ενημέρωσης και ενεργοποίησης της σχολικής τους κοινότητας και να παράγουν ένα στοχευμένο σε αυτή Σχέδιο Ασφαλών Μετακινήσεων. Το εργαστήριο, με διεπιστημονική θεώρηση και βιωματική, ομαδο-συνεργατική προσέγγιση, αποκαλύπτει τις δυνατότητες για αλλαγή στάσης απέναντι στην οδική ασφάλεια και έμπρακτη ενεργοποίηση, ώστε να μεταδοθεί, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία, το μήνυμα "Η Οδική Ασφάλεια δεν είναι παιχνίδι".

Λέξεις κλειδιά: Βιώσιμη Κινητικότητα, Οδική ασφάλεια, Πλαισιοθετημένη μάθηση, Σχέδια ασφαλών μετακινήσεων

Α. Εισαγωγή

Α1. Διδακτικό αντικείμενο: Οδική Ασφάλεια και Σχολικές Μετακινήσεις

Σύμφωνα με Πόρισμα της Βουλής των Ελλήνων, η Οδική Ασφάλεια είναι το σύνολο των κανόνων, ρυθμίσεων, ελέγχων, κυρώσεων, αλλά και δράσεων και ενεργειών που αποσκοπούν στο να καταστήσουν ασφαλέστερη την κυκλοφορία των πεζών και των χρηστών γενικά του οδικού δικτύου, με την έννοια ότι θα συντελέσουν στον δραστικό περιορισμό συγκρούσεων, τραυματισμών και θανάτων, από τροχαία συμβάντα, σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο (Διακομματική Επιτροπή της Βουλής των Ελλήνων, 1996). Ο όρος «οδική ασφάλεια» αναφέρεται στην ασφάλεια των χρηστών ενός δρόμου ή ενός μεταφορικού συστήματος. Ο κύριος κίνδυνος που αντιμετωπίζουν οι χρήστες είναι αυτός του οδικού ατυχήματος και η αντιμετώπιση του κινδύνου αυτού επιδιώκεται με την αύξηση της προσοχής των χρηστών, με την εφαρμογή μέτρων κυκλοφοριακού ελέγχου και με τον σχεδιασμό οχημάτων και υποδομών που μειώνουν τον κίνδυνο ατυχημάτων (ενεργητική ασφάλεια) ή/και τις επιπτώσεις στον άνθρωπο όταν αυτά συμβούν (παθητική ασφάλεια) (Elvik, 2008).

Για τα ελληνικά δεδομένα και τα θλιβερά στατιστικά οδικών ατυχημάτων, η οδική ασφάλεια αποτελεί τον σημαντικότερο τομέα της βιώσιμης κινητικότητας στον οποίο θα πρέπει να εστιαστούν οι προσπάθειες, κυρίως στα σχολεία, αφού οι μαθητές αφενός αποτελούν μια μεγάλη ομάδα μετακινούμενων καθημερινά, και αφετέρου επειδή πρόκειται για αναγκαστικές μετακινήσεις που αφορούν άτομα μικρής ηλικίας και άρα με πιο οδυνηρές συνέπειες σε περίπτωση ατυχημάτων (Μίκικη, Τυρολόγος & Πολυράβα, 2012). Η οδική ασφάλεια, λοιπόν, «δεν είναι παιχνίδι», απαιτεί σχεδιασμό σε επίπεδο σχολικής κοινότητας και ενεργό συμμετοχή διδασκόντων, γονέων και μαθητών, στο πλαίσιο ομάδων εργασίας με στόχο την παραγωγή ενός εγχειριδίου οδικής ασφάλειας ανά σχολείο, ενός δυναμικού, «ζωντανού» πονήματος που θα πλαισιώνει και θα υπαγορεύει τις αναγκαίες ενέργειες για τον στόχο της αναβάθμισης της οδικής ασφάλειας στην εγγύτητα των σχολικών μονάδων.

Α2. Χαρακτηριστικά Σχεδίου Διδασκαλίας

Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υλοποιούν προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, καθώς αυτή η ομάδα-στόχος χρήζει ενημέρωσης για την Οδική Ασφάλεια, την προώθησή της και την υιοθέτηση ορθών πρακτικών, και μπορούν να δράσουν ως πολλαπλασιαστές του μηνύματος της ανάγκης αναβάθμισης της Οδικής Ασφάλειας μέσω σχετικών σχολικών δραστηριοτήτων. Αφορά, επίσης, γονείς μαθητών, για τη δική τους ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, δραστηριοποίηση και αποτελεσματική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Άρα, οι συμμετέχοντες μπορεί να είναι ανεξαρτήτως φύλου, επιπέδου εκπαίδευσης και εργασιακής κατάστασης, με μεγάλο ηλικιακό εύρος (25 έως 65 ετών). Στοιχεία του εργαστηρίου αυτού, ως σχήμα εκπαιδευτικής παρέμβασης, έχουν εφαρμοστεί επιτυχώς σε ειδικό ακροατήριο στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής (Μίκικη, 2013).

Σκοπός του εργαστηρίου είναι η γνωριμία και εξοικείωση των συμμετεχόντων με την ιδέα της Βιώσιμης Κινητικότητας και ειδικότερα της Οδικής Ασφάλειας, ως ορθής καθημερινής πρακτικής και τρόπου ζωής, αντικειμένου δια βίου μάθησης και στοιχειώδους παραμέτρου ποιότητας ζωής, με τη χρήση μεικτών μεθόδων μάθησης. Συγκεκριμένα, αξιοποιείται η Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, μια θεωρία που μελετά τις παραμέτρους που υπεισέρχονται στη διαμόρφωση των στάσεων και στη

διαδικασία αλλαγής της συμπεριφοράς, καθώς και η Θεωρία της Πλαισιοθετημένης Μάθησης, διαμέσου της οποίας διαμορφώνεται μια κοινότητα πρακτικής - ομάδα παρέμβασης. Η ομάδα αυτή γίνεται αποδέκτης μεθόδων, όπως η βιωματική μάθηση (*learning by doing*), η μάθηση μέσω της επίλυσης προβλήματος (*problem-based learning*), σε συνδυασμό με την ομαδο-συνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται περιλαμβάνουν εμπλουτισμένη εισήγηση, με πρωτογενές, κατάλληλα επεξεργασμένο βίντεο που αγγίζει ψυχολογικούς μηχανισμούς επιρροής συμπεριφοράς ενηλίκων, διανομή υλικού, στοχοθέτηση και δημόσια δέσμευση (έντυπο στοχοθέτησης και ανάληψης ρόλων), ατομική άσκηση (αυτοπαρατήρηση: *οδική ασφάλεια στη διαδρομή μου για το σχολείο που εργάζομαι/φοιτά το παιδί μου),* εργασία σε μικρές ομάδες για επίλυση προβλήματος και παρουσίαση των προτάσεων των ομάδων στην ολομέλεια για τη συζήτηση. Τα εργαλεία παρέμβασης που επελέγησαν περιλαμβάνουν παραινέσεις, κίνητρα, ανάθεση εργασίας, δέσμευση, στοχοθέτηση, αυτοπαρατήρηση σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Bartram, 2009). Βασικό στοιχείο του εργαστηρίου είναι η συνειδητοποίηση του προβλήματος και η προσωπική εμπλοκή, η ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη βιώσιμη-ασφαλή κινητικότητα και η ανάπτυξη πρόθεσης υιοθέτησης καλών πρακτικών και σχεδιασμού σχετικού προγράμματος σχολικής δραστηριότητας. Τελικό, απτό προϊόν (παραδοτέο) της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω της δημιουργίας ομάδας-κοινότητας πρακτικής, αποτελεί ένα Σχέδιο Ασφαλών Μετακινήσεων (ΣΑΜ), για την αναβάθμιση της Οδικής Ασφάλειας στην εμβέλεια μιας σχολικής ομάδας.

Ως στοιχείο καινοτομίας θεωρούμε το γεγονός ότι προβαίνουμε σε μια βιωματική εκπαιδευτική διαδικασία ενηλίκων (εκπαιδευτικών και μη) σε μια θεματική που δεν έχει στο παρελθόν απασχολήσει εκτενώς «ως κατάρτιση» την εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ στο μέχρι τώρα πλαίσιο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων παρουσιάζεται, ακροθιγώς, μόνο η Κυκλοφοριακή Αγωγή μαθητών. Η εκπαίδευση στη Βιώσιμη Κινητικότητα (περιβαλλοντικά ορθή και ασφαλής μετακίνηση με οφέλη σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο) είναι επιβεβλημένη, δεδομένου ότι η έλλειψη παιδείας κινητικότητας καθορίζει τις επιλογές και πρακτικές μετακίνησης που συμβάλλουν στη δημιουργία προβλημάτων που ταλανίζουν το αστικό περιβάλλον, αλλά και τον ίδιο τον άνθρωπο, μέσω της κυριαρχίας των μηχανοκίνητων μέσων, ακόμη και για μικρές αποστάσεις. Ειδικότερα η Οδική Ασφάλεια, σε σχέση με τις μετακινήσεις για λόγους εκπαίδευσης, αφορά γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Απαιτείται συγκεκριμένος σχεδιασμός και διαδικασίες με ομάδες-στόχους που πρέπει να "εκπαιδευτούν" και να συμμετάσχουν, που πρέπει να «στρατευθούν» με την ιδέα και τον κοινό στόχο για την αειφορία στη μετακίνηση (Abraham & Michie, 2007). Η καινοτομία έγκειται στο ότι προτείνεται, για πρώτη φορά με μεθοδολογική τεκμηρίωση, ο σχεδιασμός μίας εκπαιδευτικής διαδικασίας στη θεματική της Βιώσιμης-Ασφαλούς Κινητικότητας (με απτό τελικό προϊόν το ΣΑΜ) που μπορεί, μέσω εκπαιδευτικών μετασχηματισμών να προσαρμοστεί κατάλληλα στο εκάστοτε ακροατήριο, ως σχολική δραστηριότητα.

Το προτεινόμενο εργαστήριο φιλοδοξεί να καταστεί μια τεκμηριωμένη μαθησιακή δραστηριότητα για ενήλικες στη θεματική της Βιώσιμης Κινητικότητας με έμφαση στην Οδική Ασφάλεια, χρησιμοποιώντας πρωτότυπα εργαλεία παρέμβασης που ενισχύουν την επιστημονική παραγωγή τη σχετική με την ανάλυση συμπεριφοράς των μετακινουμένων και την έμπρακτη εμπλοκή τους στη θεραπεία ενός προβλήματος. Επίσης, έρχεται να καλύψει το διαπιστωμένο, μέσα από ενδελεχή βιβλιογραφική έρευνα, κενό της λεπτομερούς παρουσίασης μεθοδολογίας σχεδιασμού, πρακτικής εφαρμογής και αποτίμησης προγραμμάτων αλλαγής συμπεριφοράς (Michie et al., 2009). Πρωτοτυπία αποτελεί η οργάνωση κοινότητας πρακτικής ανά σχολική μονάδα με κοινό στόχο την αναβάθμιση του επιπέδου ασφάλειας των σχολικών μετακινήσεων. Πρόκειται για ένα εργαστήριο με σκοπό την ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, έμπνευση και κινητοποίηση των εκπαιδευτικών, ώστε να αναλάβουν σχετικές σχολικές δραστηριότητες και να μεταλαμπαδεύσουν την ιδέα της αειφορίας στη μετακίνηση.

Στα πλεονεκτήματα του εργαστηρίου συγκαταλέγουμε τη μεθοδολογία ανάλυσης συμπεριφοράς και την εκπαιδευτική μεθοδολογία, η οποία χαρακτηρίζεται από την επιδίωξη της ευρετικής πορείας προς τη γνώση, τη δημιουργία ενός *consensus* και μιας συναντίληψης στην ομάδα παρέμβασης ότι οι ατομικές πρακτικές κινητικότητας αλληλεπιδρούν με το κοινωνικό σύνολο και το αστικό περιβάλλον. Επιπλέον, η μάθηση κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, συνίσταται στη δημιουργία νοήματος μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, ενώ η εμπειρία ερμηνεύεται μέσα σε πραγματικές καταστάσεις και βιώματα (Lave & Wenger, 1991), προάγοντας τη συνεργασία ανάμεσα στους συμμετέχοντες, οι οποίοι, εξωτερικεύοντας τις απόψεις και τα συναισθήματά τους, εκκινώντας από την ατομική προσωπική εμπειρία τους, φτάνουν στη συλλογική κοινοτική πρακτική. Πλεονέκτημα αποτελεί, τέλος, η πλαισίωση των ενεργειών στο σχήμα ενός σαφούς ΣΑΜ για τη σύνταξη και υλοποίηση του οποίου εκπαιδεύονται (και καλούνται να εκπαιδεύουν στη συνέχεια) οι συμμετέχοντες.

Α3. Σκοπός και στόχοι

Το εργαστήριο αποτελεί μια εισαγωγή στην Οδική Ασφάλεια για την υιοθέτηση ορθής στάσης και συμπεριφοράς στη μετακίνηση και την εν γένει προαγωγή της αειφορίας στη μετακίνηση της σχολικής κοινότητας στο πλαίσιο υλοποίησης προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) και ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας από ομάδες πολιτών. Ως δράση αποσκοπεί στην αποσαφήνιση του εννοιολογικού πλαισίου "Οδική Ασφάλεια και Σχολική Μετακίνηση" και στη διάκριση τρόπων υιοθέτησης από άτομα και ομάδες ασφαλών τρόπων μετακίνησης και διαμόρφωση σειράς απαιτούμενων ενεργειών για την αναβάθμιση του επιπέδου οδικής ασφάλειας στην εμβέλεια μιας σχολικής μονάδας. Βασικός σκοπός είναι η γνωριμία με τη θεματική, η ευαισθητοποίηση σχετικά με τον αντίκτυπο της μη ανάληψης δράσης και μέτρων, η διαπίστωση της αναγκαιότητας διαμόρφωσης σχετικής παιδείας και η αντίστοιχη δραστηριοποίηση για καλλιέργεια μιας νέας αειφορικά προσανατολισμένης συνείδησης σε μαθητές και ενήλικες, μέσω της ομαδικής παραγωγής ενός εγχειριδίου οδικής ασφάλειας ανά σχολείο. Συγκεκριμένα, στους στόχους του εργαστηρίου περιλαμβάνονται τα ακόλουθα.

Σε επίπεδο γνώσεων: οι συμμετέχοντες θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν σε τι συνίσταται η Οδική Ασφάλεια, να αναφέρουν το τρίπτυχο που την αφορά (άνθρωπος - όχημα - περιβάλλον) και να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν το πρόβλημα σε τοπικό επίπεδο, να μπορούν να περιγράψουν τι πρέπει να περιέχει ένα ΣΑΜ και να μπορούν να αναφέρουν τρόπους ομαδικής παραγωγής-σύνταξης ενός τέτοιου εγχειριδίου. Η παροχή έγκυρης πληροφόρησης για τη διάσταση του προβλήματος, η επίδειξη κατάλληλου βίντεο με χρήση των αρχών της πειθούς, προτροπών και παραινέσεων, καθώς και υλικού μέσα από το παράδειγμα μιας επαρχιακής ελληνικής πόλης, αναβαθμίζουν το επίπεδο επίγνωσης του προβλήματος, αλλά και τις γνώσεις των συμμετεχόντων για τις δυνατότητες

δραστηριοποίησης. Ακόμη, μέσω της ανάδειξης των δυνατοτήτων που υπάρχουν σήμερα (όπως είναι οι ψηφιακές πηγές πληροφόρησης και τα προγράμματα), εμπλουτίζεται η «εργαλειοθήκη» που μπορούν να αξιοποιήσουν όλοι όσοι ενδιαφέρονται σχετικά.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων: οι συμμετέχοντες θα είναι σε θέση να εντοπίσουν το πρόβλημα σε τοπικό επίπεδο και να το καταγράψουν με διάφορα εργαλεία, όπως βίντεο, φωτογραφική μηχανική, συνεντεύξεις με περιοίκους και φορείς που εμπλέκονται στο ζήτημα της Οδικής Ασφάλειας. Θα είναι ικανοί να στελεχώσουν μία ομάδα εργασίας και να αναλάβουν ρόλους στο πλαίσιο αυτής, ώστε ομαδο-συνεργατικά να συντάξουν ένα ΣΑΜ. Τέλος, θα μπορούν να αναπτύξουν δικές τους πρωτοβουλίες για εκπαιδευτικά σχήματα κατάλληλης εκπαιδευτικής δομής και περιεχομένου, με προσαρμογή των ειλημμένων μηνυμάτων μέσω εκπαιδευτικών μετασχηματισμών σε προγράμματα ευέλικτης ζώνης στοχοποιημένα σε συγκεκριμένο κοινό.

Σε επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών οι συμμετέχοντες θα είναι ικανοί να υιοθετούν στο εξής ασφαλείς πρακτικές μετακίνησης προς τη σχολική μονάδα που τους αφορά, θα μπορούν να αναγνωρίζουν την κρισιμότητα της οδικής ασφάλειας σε σχέση με τη σχολική μετακίνηση, να εκτιμούν την προσωπική τους εμπλοκή και ευθύνη και να συνειδητοποιούν την ανάγκη για προσωπική ενεργοποίηση και εμπλοκή στα ζητήματα Οδικής Ασφάλειας. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες αναμένεται να αναθεωρήσουν και να απορρίψουν τυχόν λανθασμένες προσωπικές πρακτικές μετακίνησης με σεβασμό στο φυσικό και ανθρώπινο περιβάλλον. Επίσης, επιμέρους στόχους αποτελούν η ανάπτυξη πιο υπεύθυνης συμπεριφοράς κινητικότητας (οδηγική συμπεριφορά και όχι μόνο), η ανάπτυξη θετικής στάσης υπέρ δράσεων διαμόρφωσης παιδείας κινητικότητας και η υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι σε νέες πρακτικές αντιμετώπισης αστικών προβλημάτων (σύνταξη σχεδίων με συνέργεια φορέων) με κριτικό και εποικοδομητικό διάλογο.

Α4. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Το όλο περιεχόμενο του εργαστηρίου εισάγει στις έννοιες της βιώσιμης-ασφαλούς κινητικότητας μαθητών. Η εμπλουτισμένη εισήγηση, οι δραστηριότητες της ομάδας και η προτροπή για διάλογο από τον εκπαιδευτή θέτουν τον συμμετέχοντα σε μια διαδικασία ενδοσκόπησης αναφορικά με τις συνήθειες, τις επιλογές και τις πρακτικές μετακίνησής του. Τα μέσα και η γλώσσα που χρησιμοποιούνται στοχεύουν στην επίδραση στα επιμέρους συστατικά της Θεωρίας Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (στάση, υποκειμενικός κανόνας, αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος, πρόθεση) και στην κινητοποίηση και συμμετοχή της ομάδας στη πλαισιοθετημένη αυτή μαθησιακή διαδικασία, προσδοκώντας την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων και, εν τέλει, τη μεταβολή στην πρόθεση και την εκτέλεση της θεμιτής συμπεριφοράς. Απτό αποτέλεσμα αποτελεί η παραγωγή εγχειριδίου (ΣΑΜ) που θα είναι το επιστέγασμα της αλλαγής στάσης, ενεργοποίησης και έμπρακτης συμβολής στην αντιμετώπιση του προβλήματος της οδικής ασφάλειας στην εμβέλεια μιας σχολικής μονάδας. Μακροπρόθεσμα, προσδοκάται η κεφαλαιοποίηση του αποτελέσματος με την προσωπική εκπαιδευτική δραστηριοποίηση στη θεματική αυτή.

Με ένα δυναμικής μορφής εγχειρίδιο για κάθε σχολείο, υπάρχει η δυνατότητα μίας τυποποιημένης παρουσίασης των προβλημάτων και μίας οργανωμένης έκθεσης των αιτημάτων σε ότι αφορά στην οδική ασφάλεια στην εγγύτητα των σχολικών μονάδων. Τα εγχειρίδια αυτά, πρότυπα για εφαρμογή σε όλες τις μονάδες εκπαίδευσης, μπορούν να αποτελέσουν μία ουσιαστική συμβολή στη διαμόρφωση προτεραιοτήτων για τον σχεδιασμό του Δήμου σε ότι αφορά στο τεχνικό πρόγραμμά του, για κατανομή των πόρων στις σχολικές επιτροπές, τον προγραμματισμό των συντηρήσεων κ.λπ., ένα εφαλτήριο πρωτοβουλιών στην κατεύθυνση της βιώσιμης κινητικότητας, είτε με «σκληρές» δράσεις (υποδομές), είτε με «ήπια» μέτρα (εκστρατείες ευαισθητοποίησης).

Σημαντικό μέρος του ΣΑΜ αποτελεί η διαδικασία ευαισθητοποίησης της σχολικής κοινότητας (και όχι μόνο) με στοχευμένες δράσεις για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς πάνω στο θέμα της βιώσιμης κινητικότητας και της ασφαλούς μετακίνησης. Η σχολική κοινότητα, με ευθύνη των διδασκόντων και των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων, οφείλει να είναι ευαισθητοποιημένη, ενήμερη και ενεργή και η μέχρι τώρα θετική εμπειρία θα είναι κληρονομιά για τους επόμενους. Ο ρόλος της οικογένειας είναι θεμελιώδης και κάθε προσπάθεια της σχολικής εκπαίδευσης περί την οδική ασφάλεια θα χτίζεται πάνω στη δουλειά που ήδη γίνεται από άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα (Σωτηράκου & Μπάκα, 2005).

Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο, όπως προείπαμε, είναι σύνθεση στοιχείων της Θεωρίας Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (ΘΣΣ), η οποία μελετά τις παραμέτρους που υπεισέρχονται στη διαμόρφωση των στάσεων των ανθρώπων και στη διαδικασία αλλαγής συμπεριφοράς (Ajzen, 1991), και της Θεωρία της Πλαισιοθετημένης Μάθησης (ΘΠΜ), διαμέσου της οποίας διαμορφώνεται μια κοινότητα πρακτικής - ομάδα παρέμβασης (Lave & Wenger, 1991). Σχετικά με τις αλλαγές στάσεων και συμπεριφορών, στις οποίες στοχεύει το εργαστήριο αυτό, είναι αποτέλεσμα αξιοποίησης σχετικών παρεμβάσεων στους τομείς της υγείας και της σωματικής άσκησης καθώς και σε θέματα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, απομονώνοντας κατάλληλα στοιχεία που άπτονταν της κινητικότητας και της οδικής ασφάλειας (Helmink et al., 2010· McKenzie-Mohr, 2000). Μέσα στην κοινότητα πρακτικής με αντικείμενο την οδική ασφάλεια στην εμβέλεια μιας σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες προβληματίζονται, αναστοχάζονται και ερμηνεύουν την εμπειρία τους, μοιράζονται τις σιωπηρές αποδοχές τους και δημιουργούν γνώση μέσα από το βίωμα της κοινής εμπειρίας. Πλαισίωση της μάθησης σημαίνει ότι τοποθετείται η σκέψη και η δράση σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο (π.χ. στην εμβέλεια μιας σχολικής μονάδας κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς). Σημαίνει, επίσης, εμπλοκή στη μάθηση ενός και άλλων μανθανόντων, του περιβάλλοντος μάθησης καθώς και των δραστηριοτήτων για τη δημιουργία νοήματος. Η ΘΠΜ στηρίζεται στις παραδοχές ότι η γνώση ενυπάρχει σε ένα πολύπλοκο δίκτυο αλληλεπιδρώντων περιβαλλόντων, τα οποία αποτελούνται από ενεργούντες και ενέργειες, είναι θεμελιωμένη στις δραστηριότητες της καθημερινότητας και είναι το αποτέλεσμα μιας κοινωνικής διεργασίας μέσα στις κοινότητες μάθησης, όπου αναπτύσσονται τρόποι σκέψης και μέθοδοι επίλυσης προβλημάτων μέσω αλληλεπίδρασης

(Anderson, Reder & Simon, 1996). Βασική προϋπόθεση αποτελεσματικής εφαρμογής του προτεινόμενου εργαστηρίου, το οποίο αξιοποιεί την "επίλυση προβλήματος", είναι η ομαδική εργασία. Χρησιμοποιείται η αποκαλούμενη "μεικτή" εκπαιδευτική τεχνική (Courau, 2000), δηλαδή τόσο η μέθοδος της διερεύνησης όσο και η μέθοδος της επίδειξης, η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να πραγματοποιήσουν μια δραστηριότητα σε μικρές ομάδες, εξασφαλίζοντας έτσι την αναγνώριση της αξίας καθενός και τη μεγαλύτερη παραγωγικότητα και απόδοση της ομάδας.

Η συνδυασμένη θεώρηση της στοχοθέτησης και της αυτοπαρατήρησης σε ότι αφορά τη μετακίνηση προς το σχολείο χρησιμοποιείται ως συμπεριφορικό σχέδιο (*behavioural plan*) για την ανάπτυξη της πρόθεσης εφαρμογής (*implementation intention*) της νέας συμπεριφοράς κινητικότητας (Fujii & Taniguchi, 2003). Στο εργαστήριο αξιοποιείται το θεωρητικό πλαίσιο παρεμβάσεων αλλαγής συμπεριφοράς, το οποίο τελευταία αξιοποιεί πιο στοχευμένα εργαλεία, όπως τη δέσμευση, την ανατροφοδότηση και τα κίνητρα. Η πληροφόρηση, ωστόσο, διαδραματίζει καίριο και πιο εποικοδομητικό ρόλο όταν συνδυάζεται με άλλα μέσα (Cooper & Meiklejohn, 2003). Αντί της παθητικής παροχής πληροφορίας, συνιστάται η παροχή μιας γκάμας εργαλείων και όχι η χρήση ενός μεμονωμένου, με στόχο την μεγαλύτερη διεισδυτικότητα (Davey et al., 2011). Στο εργαστήριο έχουν επιλεγεί μέθοδοι που, βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας, διακρίνονται για την αποτελεσματικότητά τους, όπως, για παράδειγμα, η στοχοθέτηση, η αυτοπαρατήρηση και η ανατροφοδότηση (Cullen et al., 2001· Greaves et al., 2011). Ακόμη, το εργαστήριο αξιοποιεί την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον του, σε συμφωνία με πρόσφατες έρευνες που καταδεικνύουν ότι οι παράγοντες επιτυχίας μιας παρέμβασης δεν πρέπει να στοχεύουν αποκλειστικά στο άτομο, καθώς η κοινωνική πίεση και οι διάφοροι κοινωνικοί μοχλοί που δημιουργούνται είναι στενά συνδεδεμένοι με θετικά αποτελέσματα (Davey et al., 2011· Greaves et al., 2011· Jepson et al., 2010). Τέλος, στο προτεινόμενο σχήμα αξιοποιείται ένα κρίσιμο σημείο παρεμβάσεων αλλαγής συμπεριφοράς, η επαφή και αλληλεπίδραση μεταξύ συμμετεχόντων, αλλά και με τον εκπαιδευτή, σε σχέση με εξ' αποστάσεως πληροφόρηση και συμβουλευτική (Fjeldsoe et al., 2011).

Β2. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Οι διδακτικές τεχνικές που θα εφαρμοστούν είναι οι ερωτήσεις-απαντήσεις και ο καταιγισμός ιδεών (2 λεπτά), η εμπλουτισμένη εισήγηση με την προβολή video (3 λεπτά), η εκ νέου ερώτηση - καταιγισμός ιδεών - εισήγηση (2 λεπτά), η ανάθεση ατομικής άσκησης, η μετέπειτα εργασία σε ομάδες με μελέτη και δημιουργία πρότασης και παρουσίαση στην ολομέλεια (9 λεπτά) και η εμπλουτισμένη με βίντεο εισήγηση για το κλείσιμο του εργαστηρίου και αναστοχασμό (3 λεπτά). Για τη λήψη ανατροφοδότησης, μετά τη λήξη του εργαστηρίου, και τη γενικότερη αξιολόγηση του θα ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να συγκεντρώσουν όλες τις απορίες, ενστάσεις, ενδοιασμούς και παρατηρήσεις τους κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου και να τις μοιραστούν μαζί μας στο τέλος, καθώς και με τη συμπλήρωση σχετικού εντύπου αξιολόγησης. Οι άξονες αξιολόγησης θα αφορούν το σύνολο του εργαστηρίου, ειδικότερα θα ζητηθεί να βαθμολογήσουν σε μια τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert (ως εξαιρετικά, πολύ ικανοποιητικά, ικανοποιητικά και μη-ικανοποιητικά).

Στους άξονες αξιολόγησης του εργαστηρίου περιλαμβάνονται η αποτίμηση της οργάνωσής του σε όλες τις φάσεις του, σύμφωνα με τα κριτήρια ελέγχου ποιότητας ενός μαθησιακού περιβάλλοντος εκπαίδευσης ενηλίκων (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000). Συνεπώς, θα ζητηθεί η εκτίμηση των συμμετεχόντων για την Εισαγωγή (παρουσίαση στόχων, ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος), την Καταλληλότητα Περιεχομένου (εναρμόνιση με το επίπεδο των συμμετεχόντων, κατάλληλη ροή και τεκμηρίωση επιχειρημάτων και ορθή κατανομή της ύλης σε σχέση με τον χρόνο) και εάν και κατά πόσο τους βοήθησε το συγκεκριμένο εργαστήριο να προσεγγίσουν τη θεματική της βιώσιμης κινητικότητας και ειδικότερα της Οδικής Ασφάλειας και τους ενέπνευσε για σχεδιασμό ανάλογων προγραμμάτων. Θα ζητηθεί, δηλαδή, από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν σε φάσεις τις εκπαιδευτικές τεχνικές, τη χρήση των εποπτικών μέσων, καθώς, επίσης, και να αναφέρουν αν και πώς σκοπεύουν να εφαρμόσουν ένα αντίστοιχο εργαστήριο σε δικές τους διδακτικές δραστηριότητες.

Β3. Πορεία της διδασκαλίας

Αρχικά, γίνονται ερωτήσεις, αναζητώντας την αποκάλυψη της συνήθους πρακτικής μετακίνησης προς το σχολείο και της ενδεχόμενης προσωπικής εμπλοκής σε τροχαίο ατύχημα. Στη συνέχεια, διαδραματίζεται ένας καταιγισμός ιδεών για να προσδιορίσουμε χαρακτηριστικά των σχολικών μετακινήσεων και στοιχεία οδικής ασφάλειας που τις αφορούν. Όλα αυτά, εν είδη «ταχείας δημοσκόπησης», ώστε να αποσπαστούν πληροφορίες σύντομα, να γίνει εισαγωγή στο θέμα και, μέσω του καταιγισμού ιδεών, να προκληθεί το ενδιαφέρον και η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Παρέχεται στους συμμετέχοντες ενημέρωση μέσω εμπλουτισμένης εισήγησης και προβολής ενός σύντομου video για το θεματικό αντικείμενο (Οδική Ασφάλεια), για γρήγορη και επίσημη πληροφόρηση, σύνδεση με τα προηγούμενα και απόκτηση τεκμηριωμένης γνώσης. Έπεται εκ νέου ερώτηση και καταιγισμός ιδεών για ανάκληση εμπειριών των εκπαιδευομένων, σύνδεση με την καθημερινότητά τους και βιωματική προσέγγιση του θέματός με ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους. Με μικρή εισήγηση για τα Σχέδια Ασφαλών Μετακινήσεων, δίνεται στους συμμετέχοντες υλικό για τα ΣΑΜ και μια ατομική δραστηριότητα, η οποία αποσκοπεί να συμβάλλει στην αποσαφήνιση και εμπέδωση των ζητημάτων που έχουν θιγεί από την αρχή με εντοπισμό προβλημάτων και λύσεων, ενώ, στη συνέχεια, συζητείται εντός μικρών ομάδων των 6-7 ατόμων με στόχο την άμεση εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων, την καλύτερη κατανόηση εννοιών μέσω της ανταλλαγής απόψεων μέσα σε κάθε μικρή ομάδα, αλλά και την αλληλεπίδραση ατόμων και ομάδων. Ο εισηγητής του εργαστηρίου διευκολύνει το έργο των ομάδων, παρέχοντας διευκρινίσεις για ότι χρειαστεί. Μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας και της καταγραφής, ένας εκπρόσωπος κάθε ομάδας παρουσιάζει στην ολομέλεια τα αποτελέσματα της αυτενέργειας και της συνεργασίας της ομάδας του. Στη συνέχεια, ακολουθεί εμπλουτισμένη εισήγηση για υπενθύμιση των στόχων με προβολή σύντομου βίντεο για αναστοχασμό. Το εργαστήριο ολοκληρώνεται με τη συμπλήρωση του φύλλου αξιολόγησης.

B4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Για την άρτια εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης μέσω του προτεινόμενου εργαστηρίου είναι απαραίτητη η ύπαρξη της ακόλουθης υποδομής: αίθουσα χωρητικότητας τουλάχιστον είκοσι ατόμων εξοπλισμένη με ηλεκτρονικό υπολογιστή συνδεδεμένο με ηχεία για προβολή video και προβολέα διαφανειών, καθώς και Πίνακα Παρουσιάσεων ή Ασπροπίνακα (για την καταγραφή των λέξεων από τον καταιγισμό ιδεών ή άλλων σχολίων). Επίσης, θα διανεμηθεί ένας «φάκελος παρέμβασης» στον/στην κάθε ένα/μία συμμετέχοντα/συμμετέχουσα με περιεχόμενο: στυλό και κόλλες σημειώσεων, έντυπο ημερολογίου μετακίνησης και έντυπο στοχοθέτησης (συνοδευόμενα από οδηγίες συμπλήρωσης), έντυπο ατομικής άσκησης, μία σελίδα A4 ως φύλλο αξιολόγησης της εκδήλωσης, ενημερωτικά έντυπα, εγχειρίδιο ΣΑΜ και συσκευή αποθήκευσης (USB) με περαιτέρω ενημερωτικό υλικό για την Οδική Ασφάλεια που προσφέρεται, στο τέλος, ως δώρο. Ο φάκελος είναι χρήσιμος για τους συμμετέχοντες στο να κρατήσουν σημειώσεις κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, ενώ το φύλλο του ημερολογίου μετακίνησης ως μέσο αυτοπαρατήρησης και το έντυπο στοχοθέτησης τίθενται στην κατοχή τους, ώστε να συμπληρωθούν αργότερα. Το ενημερωτικό υλικό είναι στη διάθεσή τους, ώστε να το συμβουλευτούν αργότερα και στο σπίτι τους και να ενισχυθεί έτσι η πληροφόρησή τους αναφορικά με το θέμα του εργαστηρίου. Ακόμη, στον χώρο θα υπάρχει για τη διαδικασία της επίλυσης του προβλήματος (ομαδική άσκηση), ποικιλία μαρκαδόρων.

Το βίντεο ως μέσο διδασκαλίας προέκυψε από μία απόπειρα ανάδειξης του προβλήματος στο πλαίσιο διαγωνισμού ερασιτεχνικού βίντεο με θέμα «*Ασφάλεια στο δρόμο, ασφάλεια στη ζωή*» και υπέστη κατάλληλη επεξεργασία και μοντάζ ειδικά για τους σκοπούς αυτής της παρέμβασης. Παρουσιάζεται το πρόβλημα της οδικής ασφάλειας σε σχέση με το παιδί, προβάλλοντας το μήνυμα ότι το ζήτημα της Οδικής Ασφάλειας είναι σοβαρό ("Η Οδική Ασφάλεια δεν είναι παιχνίδι") δίνεται πληροφορία με τρόπο σαφή και θίγονται ζητήματα στάσεων απέναντι στη χρήση της ταχύτητας, της ζώνης ασφαλείας, της παιδείας οδικής ασφάλειας, αλλά και της προσωπικής εμπλοκής σε σχέση με το πρόβλημα και τη λύση του (αίσθημα ευθύνης, ενδεχομένως ενοχής και δυνατότητα συμβολής στη θεραπεία του προβλήματος ως αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος). Παρουσιάζεται ο ρόλος των γονέων (σημαντικών άλλων) και υποδηλώνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσω της ενημέρωσης περί ύπαρξης προγραμμάτων και υποδομών Κυκλοφοριακής Αγωγής. Το βίντεο καταγράφει οικείες σκηνές καθημερινότητας και συνιστά μία απτή πρόταση παραγωγής εκπαιδευτικών μέσων με μικρό κόστος και μεγάλη διεισδυτικότητα. Μπορεί να αποτελέσει μέσο για την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και προϊόν της. Η δομή και το περιεχόμενο του βίντεο, όπου έγινε προσπάθεια ενσωμάτωσης των "αρχών της πειθούς" (Seethaler & Rose, 2005), μπορεί να προσαρμοστεί στις τοπικές συνθήκες και δυνατότητες. Το βίντεο, στη λογική της ΘΣΣ, επιχειρεί να αγγίξει τις στάσεις, την επιρροή του περίγυρου στο άτομο, την αντίληψή του για τον προσωπικό έλεγχο επί των επιλογών του και τις προθέσεις του για υιοθέτηση και μεταλαμπάδευση στάσεων και συμπεριφορών.

B5. Έρευνα

Στοιχεία του εργαστηρίου αυτού εφαρμόστηκαν ως εκπαιδευτική παρέμβαση στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής με αντικείμενο την αλλαγή συμπεριφοράς μετακινουμένων, με θετικά ποσοτικά αποτελέσματα (Μίκικη & Οικονόμου, 2015). Από μια έρευνα απόψεων μετακινουμένων που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη εξήχθη μια τυπολογία μετακινουμένων που αποτέλεσε δεξαμενή άντλησης συμμετεχόντων σε ένα σχήμα παρέμβασης που τροφοδοτήθηκε από λεπτομερή βιβλιογραφική ανασκόπηση και έκανε χρήση τεχνικών κοινωνικού μάρκετινγκ. Το πειραματικό σχέδιο που υιοθετήθηκε αφορούσε 37 συμμετέχοντες (ομάδες παρέμβασης και ελέγχου), χρησιμοποιώντας «πριν και μετά» μέτρηση. Τα ευρήματα καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στην αύξηση της ευαισθητοποίησης, της χρήσης πιο βιώσιμων μέσων και της εκτέλεσης της φυσικής δραστηριότητας. Η προσπάθεια αυτή προτάσσει την ανάγκη δια-τομεακής προσέγγισης στην έρευνα της συμπεριφοράς των μετακινουμένων και τον εμπλουτισμό της προώθησης της βιώσιμης κινητικότητας με στοιχεία κοινωνικού μάρκετινγκ (Μίκικη, 2013). Επιτρέπει δε την εστίαση, κατά περίπτωση, σε μεμονωμένα στοιχεία βιώσιμης κινητικότητας, όπως είναι η οδική ασφάλεια, η χρήση μέσων μαζικής μεταφοράς ή εναλλακτικών μέσων (ποδήλατο ή πεζή), και στην προσαρμογή των μεθόδων στην επιμέρους θεματική και ομάδα-στόχο.

B6. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Ανακεφαλαιώνοντας, φιλοδοξούμε με το σχέδιο αυτό να ευαισθητοποιήσουμε την κοινότητα των εκπαιδευτικών στη θεματική της Οδικής Ασφάλειας, να την ενεργοποιήσουμε στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων και να μετατρέψουμε τη σχολική κοινότητα σε ένα ενεργό κύτταρο της πόλης. Η προσπάθεια αυτή είναι μέρος της επιβεβλημένης επένδυσης στη μετατροπή του σχολικού περιβάλλοντος σε πομπό διαμόρφωσης παιδείας κινητικότητας με πολλαπλούς αποδέκτες και πολύπλευρη «διαπαιδαγώγηση» των μαθητών και ενηλίκων. Η διδακτική προσέγγιση υπόσχεται όχι μόνο μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και κοινωνικά, καθώς το τελικό προϊόν της διαδικασίας αποτελεί ουσιώδη συμβολή στην καθημερινότητα όλων των πολιτών. Ακόμη, η διαδικασία είναι απλή, ενώ το θεωρητικό υπόβαθρο της προσέγγισης είναι ισχυρό και έχει τύχει εφαρμογής σε πραγματικές συνθήκες. Αντίστοιχα, είναι εφικτή και η διεξαγωγή του εργαστηρίου σε πραγματική κλίμακα και σε πέντε φάσεις, με συναντήσεις διάρκειας τριών ωρών με ενδιάμεσο σύντομο διάλειμμα.

Η έναρξη γίνεται με την ευρεία συνάντηση ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, κατά την οποία λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική παρέμβαση για την οδική ασφάλεια και τις σχολικές μετακινήσεις στο μεγαλύτερο μέρος της. Στη συνάντηση τα μεμονωμένα άτομα ενσωματώνονται σταδιακά από την «περιφέρεια» στην καρδιά της κοινότητας, με την πάροδο του χρόνου και τη συμμετοχή τους στις επιμέρους δραστηριότητες. Αρχικά γίνεται εισαγωγή στο θέμα και επεξήγηση της εμπλοκής των συμμετεχόντων. Περιγράφεται η διαδικασία και αποσαφηνίζονται ερωτήματά τους. Κορμός της παρέμβασης είναι μία εμπλουτισμένη εισήγηση με παρουσίαση σε Η/Υ και τμηματική προβολή βίντεο οδικής ασφάλειας για την παρουσίαση πληροφορίας με άμεσο τρόπο και την αξιοποίηση της ενεργοποίησης του συναισθήματος, αλλά και της διεισδυτικότητας του λόγου τόσο ειδικών, όσο και πολιτών (Bartram, 2009). Η ανάλυση του προβλήματος εμπλουτίζεται με χρήση καταιγισμού ιδεών, ή ακόμη και της γνωστικής σύγκρουσης, ώστε να προκληθεί ζωηρός διάλογος ανάμεσα στους συμμετέχοντες και τον εκπαιδευτή. Έτσι ο εκπαιδευτής θα είναι ακόμη περισσότερο προετοιμασμένος για την παρουσίαση της ανάθεσης εργασιών και στοχοθέτησης, αφού θα έχει ήδη λάβει γνώση για τις υπάρχουσες

εμπειρίες των συμμετεχόντων. Γίνεται διανομή υλικού, και ειδικότερα ενός φακέλου παρέμβασης (*intervention kit*) που περιέχει χρήσιμο υλικό για την υλοποίηση της παρέμβασης (στυλό και μπλοκ σημειώσεων, έντυπο ημερολογίου μετακίνησης με οδηγίες συμπλήρωσης, έντυπο προσωπικής στοχοθέτησης, έντυπο ατομικής άσκησης, φύλλο αξιολόγησης της εκδήλωσης, έντυπο ενημερωτικό υλικό και δίσκος αποθήκευσης με σχετικό υλικό για περαιτέρω μελέτη). Ακολουθεί η επεξήγηση της ανάθεσης των εργασιών. Η ομάδα καλείται να δεσμευθεί σε θέσπιση διαβαθμισμένων στόχων που επεξηγούνται, όπως είναι ο εντοπισμός επικίνδυνων σημείων στη διαδρομή για το σχολείο, η καταγραφή ελλείψεων και αναγκών, η προοδευτική χρήση εναλλακτικών μέσων ή πιο ασφαλών διαδρομών, η περιγραφή της επίτευξής τους στο έντυπο που δόθηκε καθώς και η συμπλήρωση λεπτομερούς εβδομαδιαίου ημερολογίου μετακίνησης. Τα μέλη της κοινότητας στοχάζονται επί των προτεινόμενων στόχων, για την εφικτότητά τους, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, μέσω γνωστικής σύγκρουσης και ανταλλαγής. Ακόμη, ανταλλάσσουν απόψεις για την περίοδο και τον τρόπο εφαρμογής του ημερολογίου, για τις προσωπικές εμπειρίες και πρακτικές τους, τις οποίες προσπάθησαν να ερμηνεύσουν με τα δεδομένα κινητικότητας και των υπολοίπων, βιώνοντας την κοινή εμπειρία ενός ενεργού πολίτη που προσπαθεί να γίνει και ασφαλής μετακινούμενος. Ακολούθως, γίνεται εκτενής παρουσίαση ενός ΣΑΜ και γίνεται ανάθεση σχετικής εργασίας, αρχικά, σε ατομική βάση, η αντιμετώπιση του προβλήματος της οδικής ασφάλειας στην εγγύτητα μιας σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν, ανά ομάδες, με συλλογή ατομικών προτάσεων μέσω καταιγισμού ιδεών και τελικής ομαδικής πρότασης, να το αντιμετωπίσουν αναπτύσσοντας τρόπους σκέψης και μεθόδους επίλυσης προβλημάτων μέσω αλληλεπίδρασης (Smith, 2003). Αναλύεται η συνέχεια του εργαστηρίου, το χρονοδιάγραμμα και η διαδικασία διεκπεραίωσης των υπό ανάθεση εργασιών. Τέλος, γίνεται αποτίμηση της πρώτης συνάντησης.

Η ομάδα παραμένει σε επαφή και η δεύτερη συνάντηση γίνεται σε διάστημα 45 ημερών, διάστημα αρκούντως ικανό για υιοθέτηση νέων πρακτικών, αλλά και ικανά βραχύ για να μην έχει σβήσει ο αντίκτυπος της παρέμβασης. Αρχικά, γίνεται μια ανασκόπηση των όσων διαδραματίστηκαν στην πρώτη συνάντηση (σύνδεση με τα προηγούμενα). Η αίσθηση της ταυτότητας της ομάδας από τα μέλη είναι εμφανής καθώς και η ύπαρξη ενός πολύπλοκου δικτύου αλληλεπιδρώντων περιβαλλόντων που αποτελούνται από ενεργούντες, ενέργειες και καταστάσεις. Πέρα από την ανταπόκριση στα ζητούμενα του εγχειρήματος, η δραστηριοποίησή τους λαμβάνει χώρα και εκτός αυτού, έχοντας προεκτάσεις στο κοινωνικό πλαίσιο των συμμετεχόντων. Η δεύτερη συνάντηση-εκδήλωση πραγματοποιείται για τη συλλογή των ατομικών εργασιών και εντύπων στοχοθέτησης, τη συζήτηση της επίτευξης στοχοθέτησης, των πρακτικών μετακίνησης και των προθέσεων σχετικής εκπαιδευτικής δραστηριοποίησης. Λειτουργεί ως μέτρηση της αποτελεσματικότητας της αρχικής εκδήλωσης και ως ανατροφοδότηση.

Στη συνέχεια, έπεται τρίτη συνάντηση σε διάστημα τριών μηνών, οπότε και διαπιστώνεται τυχόν παγίωση στάσεων και συμπεριφορών και καταγράφεται η ανάληψη σχετικών πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς για συγκεκριμένη σχολική δραστηριότητα. Στην τέταρτη συνάντηση παρουσιάζονται με λεπτομέρεια εγκεκριμένες προτάσεις δραστηριοτήτων ευέλικτης ζώνης, σε διάστημα που συμφωνείται μεταξύ των μελών της κοινότητας πρακτικής και βάσει των διοικητικών διαδικασιών περί εγκρίσεων δραστηριοτήτων ευέλικτης ζώνης. Στην τελευταία πέμπτη συνάντηση (σε εύλογο χρονικό διάστημα που να επιτρέπει να έχει συντελεστεί πρόοδος) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν και επιχειρείται απολογισμός έκαστου προγράμματος, αλλά και του εργαστηρίου αυτού καθεαυτού (βλ. Παράρτημα).

Β7. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Azjen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Process, 50*, 179-211.

Abraham, C., & Michie, S. (2007). A taxonomy of behaviour change techniques used in interventions. *Health Psychology, 27*, 379-87.

Anderson, J.R., Reder, L. M., & Simon, H.A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher, 25*(4), 5-11.

Bartram, A. (2009). *Behaviour Change Intervention Tools.* Discussion Paper, Community Education & Programs, Department for Transport, Energy and Infrastructure, Government of South Australia.

Cooper, B., & Meiklejohn, D. (2003). *A new approach for travel behaviour change in universities.* 26th Australasian Transport Research Forum, Wellington, New Zealand, 1-3 October.

Courau, S. (2000). *Τα βασικά "εργαλεία" του εκπαιδευτή ενηλίκων.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cullen, K., Baranowski, T., & Smith, S. (2001). Using goal setting as a strategy for dietary behaviour change. *Journal of the American Dietetic Association 101*(5), 562-565.

Davey, R.C., Hurst, G.L., Smith, G.R., Grogan, S.C., & Kurth, J. (2011). The impact and process of a community-led intervention on reducing environmental inequalities related to physical activity and healthy eating - a pilot study. *BMC public health, 11*(1), 697.

Elvik, R. (2008). Dimensions of road safety problems and their measurement. *Accident Analysis and Prevention, 40*, 1200-1210.

Fjeldsoe, B., Neuhaus, M., Winkler, E., & Eakin, E. (2011). Systematic review of maintenance of behaviour change following physical activity and dietary interventions. *Health Psychology 30*(1), 99-109.

Fujii, S., & Taniguchi, A. (2003). *Reducing family car use by providing travel advice or by requesting behavioural plans: an experimental analysis of travel feedback programs.* Paper presented at the 10th International Conference on Travel Behaviour Research, Lucerne.

Greaves, C.J., Sheppard, K.E., Abraham, C., Hardeman, W., Roden, M., Evans, P.H., & Schwarz, P. (2011). Systematic review of reviews of intervention components associated with increased effectiveness in dietary and physical activity interventions. *BMC public health, 11*(1), 119. BioMed Central Ltd.

Helmink, J., Meis, J., de Weerd, I., Femke N Visser, F., de Vries, N. & Kremers, S. (2010). Development and implementation of a lifestyle intervention to promote physical activity and healthy diet in the Dutch general practice setting: the BeweegKuur programme. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 7,* 49.

Jepson, R.G., Harris, F.M., Platt, S., & Tannahill, C. (2010). The effectiveness of interventions to change six health behaviours: a review of reviews. *BMC public health, 10,* 538.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

McKenzie-Mohr, D. (2000). New ways to promote pro-environmental behaviour: Promoting sustainable behaviour: An introduction to community-based social marketing. *Journal of Social Issues 56,* 543-554.

Διακομματική Επιτροπή του Κοινοβουλίου (1996). *Τροχαία ατυχήματα και οδική ασφάλεια στην Ελλάδα.* Πόρισμα εμπειρογνωμόνων και βουλευτών. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.

Μίκικη, Φ., Τυρολόγος, Κ. & Πολυράβα, Σ. (2012). Οδική ασφάλεια και σχολικές μετακινήσεις. Εισήγηση στο *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Οδικής Ασφάλειας*. Βόλος, Οκτώβριος 2012.

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Διδακτική ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Μίκικη, Φ. (2013). *Η επίδραση δράσεων μάρκετινγκ στην αλλαγή συμπεριφοράς μετακινουμένων σε αστικές περιοχές*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μίκικη, Φ. & Οικονόμου, Α. (2015). *Παρέμβαση για την αλλαγή στάσεων με στόχο τη βιώσιμη αστική κινητικότητα ενηλίκων στην περιοχή της Θεσσαλονίκης.* Εισήγηση στο 7ο Συνέδριο της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. με θέμα «Περιβαλλοντική εκπαίδευση και εκπαίδευση για την αειφορία», Βόλος, 8-10 Μαΐου.

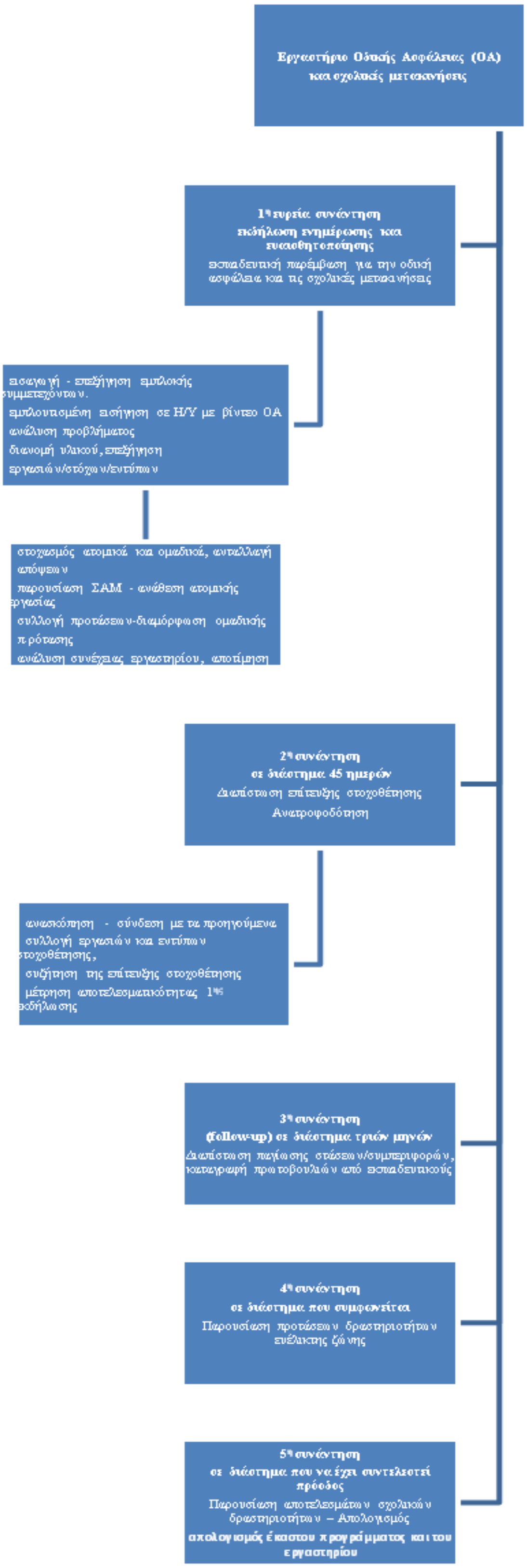
Michie S., Fixsen D., Grimshaw J. & Eccles Martin. (2009). Specifying and reporting complex behaviour change interventions: the need for a scientific method. *Implementation Science, 4,* 40.

Seethaler, R., & Rose, G. (2005). Using the six principles of persuasion to promote travel behaviour change: Findings of a Travel Smart pilot test. *28th Australasian TR Forum*.

Smith, M.K. (2003). *Communities of Practice*. Διαθέσιμο στο: www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm, ανάκληση 12-02-2015.

Σωτηράκου, Μ. & Μπάκα, Χ. (2005). *Κυκλοφοριακή αγωγή για παιδιά και γονείς - ασφαλής εκκίνηση για μια ολοκληρωμένη πολιτική Οδικής Ασφάλειας.* Εισήγηση στο *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Οδικής Ασφάλειας*, Πάτρα.

Β8.Παράρτημα



Σχήμα 1. Διαδικασία σε πραγματικές συνθήκες

Παράθεση φύλλων εργασίας για την υλοποίηση στη διδακτική πράξη του σχεδίου διδασκαλίας.

«Συνέντευξη μέσω Skype από τον culinary chef κύριο Βαγγέλη Δρίσκα» με στόχο τον ενίσχυση και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών/τριών στο μάθημα της Γερμανικής και Αγγλικής γλώσσας μέσω μετάφρασης

Κατερίνα Προδρομίδου[1], Ωραιοζήλη Τελίδου[2]

[1] Καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας, katerinaprod@hotmail.gr
[2] Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας, telidou.rozita@gmail.com

Περίληψη

Στα πλαίσια της εφαρμογής των διαφόρων μορφών σχολικών δραστηριοτήτων και λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα προγράμματα σπουδών για την αγγλική και γερμανική γλώσσα οι εκπαιδευτικοί του 3ου Γυμνασίου Γιαννιτσών, Προδρομίδου Κατερίνα, καθηγήτρια Γερμανικής γλώσσας και Τελίδου Ροζίτα καθηγήτρια Αγγλικής, πραγματοποίησαν την καινοτόμο δράση «Συνέντευξη από το Γερμανό ιστορικό κύριο Hagen Fleischer» με στόχο τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών/τριών μέσω μετάφρασης.

Έπειτα από συνεννόηση με τον κύριο Fleischer οι μαθητές και μαθήτριες της Β τάξης είχαν την ευκαιρία και τη χαρά να συνομιλήσουν μαζί του και να διατυπώσουν ερωτήσεις, να αποκτήσουν άμεση αντίληψη για τον συγκεκριμένο ιστορικό και συγχρόνως να αποκτήσουν πρόσβαση σε νέες πηγές πληροφόρησης, να ενδιαφερθούν για την αγγλική και γερμανική γλώσσα, το λεξιλόγιό της, τη γραμματική, τους ιδιωματισμούς και το συντακτικό, ώστε, όπως ορίζει και το Υπουργείο Παιδείας στο πρόγραμμα του ψηφιακού σχολείου να αποκτήσουν μεταγλωσσική ικανότητα στις δυο ξένες γλώσσες.

Λέξεις κλειδιά Αγγλικά ,Γερμανικά, μετάφραση.(148)

Α. Εισαγωγή

Α1. Θεωρία

Με αφορμή το 7ο κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου γερμανικών Hit 2 και συγκεκριμένα στο βιβλίο των ασκήσεων που μελετά Γερμανούς λογοτέχνες, ποιητές και γενικότερα ανθρώπους του πνεύματος και του θεάματος, δόθηκε το έναυσμα για συζήτηση που αφορούσε Γερμανούς και Έλληνες καλλιτέχνες. Η ιδέα για την επιλογή της συγκεκριμένης δράσης καθώς και η επιλογή του κυρίου Fleischer, προέκυψε εξαιτίας της απήχησης που έχει ο κ. Fleischer σε θέματα που αφορούν στις γερμανικές αποζημιώσεις.

Α2. Πλαίσιο

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και το ψηφιακό σχολείο, το μάθημα της αγγλικής και γερμανικής γλώσσας ενισχύει τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών, συμβάλλει στην πνευματική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, διαμορφώνει αξίες, στάσεις, συμπεριφορές όχι μόνον στα στενά πλαίσια της οικογένειας, αλλά και στην κοινωνία γενικότερα, η οποία είναι πολιτισμική και συνέχεια μεταβάλλεται. Οι μαθητές και μαθήτριες της Β τάξης του Γυμνασίου μας αποφασίσανε σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου, με αφορμή την απήχηση που έχει το θέμα των γερμανικών αποζημιώσεων στην Ελλάδα να πάρουν συνέντευξη από τον κύριο Fleischer,ώστε να μεταφράσουνε τα λεγόμενά του στην αγγλική και γερμανική γλώσσα.

Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές θα αποκτούσαν πρόσβαση σε νέες πηγές πληροφόρησης (μέσω της συνέντευξης και της μετάφρασης στα Αγγλικά και στα Γερμανικά) και συγχρόνως θα αποκτούσαν και την ικανότητα να επικοινωνούν, λαμβάνοντας πάντα υπ' όψιν με ποιον μιλάνε, για ποιο θέμα και με ποιον τρόπο επικοινωνούν. Κατά το σχεδιασμό της συγκεκριμένης δραστηριότητας είχε παρουσιαστεί ο στόχος της και το περιεχόμενό της, που στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν η παραγωγή γραπτού λόγου με θέμα τις ερωτήσεις και απαντήσεις από τον αγαπημένο ιστορικό των παιδιών και των Ελλήνων, καθώς και οι γραμματικοί κανόνες της αγγλικής και γερμανικής γλώσσας.

Επίσης προσδιορίστηκε ότι για να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη διαδικασία απαιτήθηκε η συλλογή και ανάλυση δεδομένων και συγκεκριμένα λέξεων και προτάσεων, με βάση συγκεκριμένες δεξιότητες του κάθε μαθητή χωριστά. Υπάρχουν μαθητές που είναι ακουστικοί τύποι, άλλοι οπτικοί, κινητικοί, γνωστικοί και άλλοι και οπτικοί και ακουστικοί ταυτόχρονα. Έπρεπε να ληφθούν υπόψη και αυτοί οι παράγοντες.

Α3. Στόχοι

Οι στόχοι που τέθηκαν ήταν να πετύχουμε ένα άνοιγμα του σχολείου μας προς την κοινωνία και παράλληλα ένα διαφορετικό μάθημα σε σύγκριση με άλλες φορές. Οι μαθητές και μαθήτριες μας να αποκτήσουν την ικανότητα να επικοινωνούν στην Αγγλική και Γερμανική γλώσσα, λαμβάνοντας υπ' όψιν με ποιον μιλάνε, για ποιο θέμα και με ποιο τρόπο, ξεφεύγοντας από τον

δασκαλοκεντρικό τρόπο μάθησης. Θελήσαμε να δώσουμε τη δυνατότητα στους μαθητές και μαθήτριες να αυτενεργήσουν, να αποκτήσουν τα παιδιά ενδιαφέρον για συμμετοχή, καθώς και να καλλιεργηθεί η επικοινωνία σε διαδραστικό ηλεκτρονικό περιβάλλον.

Έγινε προσπάθεια να μπορέσουν οι μαθητές/τριές να εμβαθύνουν στο γνωστικό αντικείμενο εφαρμόζοντας από τη μία τη διδαγμένη ύλη ενώ παράλληλα ψάχνοντας σε λεξικά και στο ιντερνέτ να μάθουν **«πώς να μαθαίνουν»,** καθώς και να εξελιχθεί η επικοινωνία ομαδοκεντρικά**,** να επιτευχθεί η συναρμογή τάξης και κοινωνίας. Έγινε προσπάθεια να κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες ώστε να συμβάλει το συγκεκριμένο έργο στην κοινωνική, προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Έγινε προσπάθεια να δημιουργηθούν κίνητρα για να ασχοληθούν με περισσότερο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της Αγγλικής και Γερμανικής γλώσσας και ενώ το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών/τριών δεν είναι το ίδιο να μπορέσουν τα παιδιά χάρη στην επικοινωνία και τη συνεργασία οι μεν μαθητές/τριες που γνώριζαν καλύτερα τη μία ξένη γλώσσα να βοηθούν τους υπόλοιπους, αλλά και όσοι/όσες δεν γνώριζαν να δέχονται με χαρά τη βοήθεια .

Και ενώ όπως αναφέρθηκε παραπάνω το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών δεν ήταν το ίδιο, τέθηκαν οι στόχοι, ώστε τα παιδιά να κατορθώσουν να συνεργαστούν ομαδοκεντρικα και αποτελέσει το συγκεκριμένο έργο κίνητρο ώστε την επόμενη χρονιά να δηλωθούν περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες στις εξετάσεις του Κ.Π.Γ. Τελικός στόχος ήταν να κατορθώσουμε να ξεφύγουν τα παιδιά από τα τοπικά και χρονικά όρια που περιορίζουν μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Β. Παρουσίαση

Β1. Μέθοδος ανάλυση

Την ώρα του μαθήματος των αγγλικών και γερμανικών συγκεντρωθήκαμε στην αίθουσα με τον διαδραστικό πίνακα και κατορθώσαμε να επικοινωνήσουμε μέσω Skype με τον κύριο Fleischer. Προέκυψε αρχικά ένα μικρό τεχνικό πρόβλημα ήχου, αλλά λύθηκε γρήγορα, χάρη στις γνώσεις, το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των μαθητών για το συγκεκριμένο εγχείρημα.

Η συζήτηση ξεκίνησε, αφού προηγουμένως συμφωνήθηκε ο τρόπος διεξαγωγής της συνέντευξης. Οι μαθητές/τριές μας, έδωσαν μαθήματα πολιτισμού, ήθους, άριστης συμπεριφοράς και καλής αγωγής.

Έθεσαν ερωτήματα για ζητήματα που τους ενδιέφεραν, ξεκινώντας με απλές ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα, πώς αποφάσισε ο κύριος Fleischer,να ασχοληθεί με τις γερμανικές αποζημιώσεις, την αγάπη του για την Ελλάδα, την Ελληνίδα σύζυγό του, το πανεπιστήμιο Αθηνών στο οποίο εργάζεται αμισθί. Η συζήτηση διήρκησε 1.30λεπτά.Ο ενθουσιασμός των παιδιών ήταν μεγάλος, η συμπεριφορά τους, άξια επαίνου και η διεξαγωγή του όλου εγχειρήματος καταπληκτική.

Β2. Αποτελέσματα

Μετά το τέλος της συζήτησης ευχαριστήσαμε τον κύριο Fleischer, γιατί μας διέθεσε το χρόνο του απαντώντας σε όλες τις ερωτήσεις των μαθητών. Συμμετείχαν ενεργά, εξέφρασαν σκέψεις και συναισθήματα.

Μετά το τέλος της συνέντευξης ενθουσιασμένοι όλοι θέλανε να μεταφράσουν έστω και μία πρόταση στα αγγλικά και γερμανικά και υποσχέθηκαν, υπόσχεση που ακόμη την τηρούν για καλύτερη επίδοση στο μάθημα των αγγλικών και γερμανικών.

Β3. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Επειδή γνωρίζουμε ότι η επικοινωνιακή ικανότητα αποκτάται και μέσω της παραγωγής του γραπτού λόγου, τις επόμενες ημέρες άρχισε η μετάφραση όλης της συνέντευξης από τους μαθητές των ομάδων. Τα αποτελέσματα ήταν καταπληκτικά, αφού αποδείχθηκε ότι οι μαθητές-τριες στην πλειοψηφία τους διέθεταν το κατάλληλο λεξιλόγιο για τη μετάφραση, αλλά και τυχόν ελλείψεις στη γλωσσική και γραπτή τους ικανότητα την κάλυπταν με παραφράσεις και εξωγλωσσικά μέσα. Ενθαρρύνθηκαν να γράφουν τις λέξεις με τη σωστή ορθογραφία και να χρησιμοποιούν σωστούς τύπους που αφορούσαν το συντακτικό και τη γραμματική.

Εκτός από την καλλιέργεια των μεταξύ τους σχέσεων, ενισχύθηκε το ενδιαφέρον τους σε θέματα κοινωνικά, παιδείας, γεγονός που αποδεικνύεται και από τις ερωτήσεις που έθεσαν οι μαθητές στο Γερμανό ιστορικό κύριο Fleischer,

Όπως έχει αναφερθεί η σχολική τάξη είναι από μόνη της ένα εργαλείο μάθησης, εάν και εφόσον στηρίζει την ομαδοκεντρική διδασκαλία. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και τις οδηγίες του ψηφιακού σχολείου, η ενεργητική μάθηση απαιτεί και σωστό περιβάλλον, ώστε η εκμάθηση της ξένης γλώσσας να είναι συνεχής, ενδιαφέρουσα και χωρίς όρια. Η σωστή διαμόρφωση της σχολικής τάξης με τη σύμφωνη γνώμη μαθητών αποτελεί προϋπόθεση για την καλύτερη ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων.

Οι διάφοροι τύποι μαθητών/τριών οπτικός ακουστικός, κινητικός λειτούργησαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον δείχνοντας ζήλο για τις συγκεκριμένες ξένες γλώσσες. Τέθηκαν οι βάσεις για εκπαιδευτική και διαπολιτισμική κοινωνία με άτομα που βρίσκονται σε οποιαδήποτε μέρος του πλανήτη.

Η ύπαρξη υπολογιστών και στην καλύτερη περίπτωση διαδραστικών πινάκων, όπως υπάρχουν στο χώρο του σχολείου μας, δρα θετικά τόσο στους μαθητές, όσο και στους καθηγητές. Είναι απαραίτητο τέτοιου είδους ενέργειες να πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου έχοντας περισσότερο χρόνο.

Το βιβλίο δεν είναι η μόνη εκπαιδευτική πηγή που θα υποστηρίζει τη διαδικασία, που θα επιλέξουν να ασχοληθούν οι μαθητές. Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, το διαδίκτυο θα τους εκθέσουν σε ερεθίσματα και θα προάγουν την ερευνητική μάθηση. Θα είναι καλό

για την εκπαιδευτική κοινότητα και ιδιαίτερα για τους μαθητές να υπάρχει ένα ντοσιέ με εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό, ερευνητικό υλικό στο οποίο καθηγητές και μαθητές θα το εμπλουτίζουν συνέχεια, θα συγκεντρώνουν πληροφορίες, άρθρα, εικόνες, συνεντεύξεις, πληροφορίες, ερωτηματολόγια και ότι κρίνουν εκπαιδευτικοί και μαθητές πως χρειάζονται για τις εργασίες τους και την μόρφωσή τους. Έτσι θα τους δίνεται η δυνατότητα, όποτε χρειάζονται υλικό να το βρίσκουν με ευκολία και συγχρόνως να μαθαίνουν με ενεργητικό και βιωματικό τρόπο

Με αφορμή το συγκεκριμένο έργο, οι μαθητές/τριες κατόρθωσαν να επικοινωνήσουν μέσω της συγκεκριμένης δραστηριότητας με τον αγαπημένο τους ιστορικό, αξιοποιώντας τον διαδραστικό πίνακα και συζητώντας για θέματα που τους αφορούν, με έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας. Οι μαθητές μέσω της μετάφρασης της «συνέντευξης» κατέκτησαν τη δομή και την μορφή της γλώσσας, αλλά συγχρόνως έμαθαν να τη χρησιμοποιούν σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας. Εντοπίστηκαν οι δυσκολίες στο λεξιλόγιο, στο συντακτικό, στη γραμματική ,όχι γράφοντας ένα τεστ, αλλά ψάχνοντας σε λεξικά, σε βιβλία γραμματικής ή ακόμη και στο σχολικό βιβλίο. Συγχρόνως μετά την αναγνώριση των λαθών που προέκυπταν, αναπτύχθηκαν τεχνικές, ώστε να βελτιωθούν οι γλωσσικές και γραπτές τους ικανότητες, με στόχο την υπευθυνότητα στη διαδικασία της μάθησης. Θεωρήθηκε η όλη διαδικασία (τόσο από τα παιδιά όσο και από τις οικογένειές τους) μία ελεύθερη και δημιουργική δραστηριότητα, ένα παιχνίδι, χωρίς να υπάρξει πίεση για βαθμούς.

Το συγκεκριμένο έργο δημιούργησε προστιθέμενη αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς ξέφυγε από τον δασκαλοκεντρικό τρόπο μάθησης, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές και μαθήτριες να αυτενεργήσουν. Οι μαθητές απέκτησαν ενδιαφέρον για συμμετοχή, καλλιέργησε την επικοινωνία σε διαδραστικό ηλεκτρονικό περιβάλλον, εμβάθυνε στο γνωστικό αντικείμενο εφαρμόζοντας από τη μία τη διδαγμένη ύλη ενώ παράλληλα ψάχνοντας σε λεξικά και στο ιντερνέτ έμαθαν **«πώς να μαθαίνουν».**

Η διαδικασία εξελίχθηκε ομαδοκεντρικά, επετεύχθη η συναρμογή τάξης και κοινωνίας, συνέβαλε στην κοινωνική, προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/τριών,τους βοήθησε να κοινωνικοποιηθούν, δημιούργησε κίνητρα για να ασχοληθούν με περισσότερο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της αγγλικής και γερμανικής γλώσσας.

Ενώ το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών/τριών δεν ήταν το ίδιο, πέτυχαν τα παιδιά χάρη στην επικοινωνία και τη συνεργασία οι μεν μαθητές/τριες που γνώριζαν καλύτερα τη μία ξένη γλώσσα να βοηθούν τους υπόλοιπους, αλλά και όσοι/όσες δεν γνώριζαν να δέχονται με χαρά τη βοήθεια. Ενώ το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών δεν ήταν το ίδιο, τα παιδιά εργάστηκαν ομαδοκεντρικά και μάλιστα υπήρξαν μαθητές που δήλωσαν τη συμμετοχή τους στο επόμενο Κ.Π.Γ. όπως γίνεται κάθε χρόνο.

Η τάξη κατόρθωσε να ξεφύγει από τα τοπικά και χρονικά όρια που περιορίζουν μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Β4. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Deutsch ein Hit!1Γ'Κ.Π.Σ./επεαεκ ΙΙ/Ενέργεια 2.2.1/Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α:Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων»

Στάη, Ν. Καπότη, Χ. Σπυροπούλου, Π Παρίση Α (1η εκδ. 2006) *Γερμανικά Deutsch-ein Hit!1Α'Γυμνασίου.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Το περί τροποποίησης και συμπλήρωσης Αναλυτικών προγραμμάτων Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλων διατάξεων Προεδρικό Διάταγμα. (1993,Οκτώβριος 8). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας 451/1993,τ. Α* σσ. 4682 -4689

Το περί αξιολόγησης μαθητών του Γυμνασίου Π.Δ. (1994, Δεκέμβριος 22). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 409/1994,τ.Β,*σσ.4040-4042.

Εθνικός φάκελος Ευρυδίκη «Δομές Συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ευρώπη 2009/10 από τον σελ 20/59»

Ψηφιακό Σχολείο ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΑΠΣ Γερμανικής γλώσσας Σελ.390.

Δομές Συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ευρώπη σελ.28/59 κεφ.4.13.

ΣΥΝΕΔΡΙΑ:Β6
17:00 - 19:00

Διδασκαλία Αλμάτων (μήκος, τριπλούν, ύψος, επί κοντώ) Κλασικού Αθλητισμού στο Γυμνάσιο με την Υποστήριξη Προηγμένων Τεχνολογιών

Γεώργιος Κυριακίδης[1], Σπυρίδων Παπαδάκης[2]

[1] Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, gkiriak@sch.gr
[2] Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής, Καθηγητής – Σύμβουλος Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, papadakis@sch.gr

Περίληψη

Το παρόν σχέδιο μαθήματος, έχει σαν αντικείμενο τη διδασκαλία των αλμάτων στον Κλασικό Αθλητισμό, ο οποίος αποτελεί βασικό διδακτικό αντικείμενο της ύλης των τριών τάξεων του Γυμνασίου, σύμφωνα με τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ). Υλοποιείται εξ ολοκλήρου ψηφιακά και εκτελείται σε Πληροφοριακό Σύστημα αποτελούμενο από το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) LAMS. Για την επίτευξη του γενικότερου σκοπού, που είναι η ενίσχυση της παρακίνησης των μαθητών για την ενασχόλησή τους με τον αθλητισμό, χρησιμοποιείται μια ακολουθία μαθητοκεντρικών δραστηριοτήτων οι οποίες περιλαμβάνουν ενεργές παρουσιάσεις, βίντεο, μικρές έρευνες, ψηφοφορίες, ιστοσελίδες, τίθενται θέματα για προβληματισμό και συζήτηση και προτείνονται δραστηριότητες για τη σύνδεση της διδασκαλίας με τον πραγματικό κόσμο. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του σχεδίου μαθήματος, έδειξαν την επίτευξη των στόχων στον γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα.

Λέξεις κλειδιά:σχέδιο μαθήματος στη φυσική αγωγή, φυσική αγωγή και ΤΠΕ,LAMS.

Α. Εισαγωγή

Οι εξελίξεις στην τεχνολογία, ήταν πάντα στο επίκεντρο της προσοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία ψάχνει και ερευνά τρόπους για βελτιωμένες και αποτελεσματικότερες διδασκαλίες. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), ενσωματώνονται πλέον στα αναλυτικά προγράμματα των αναπτυγμένων χωρών (Εμβαλωτής, 2001). Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας τα τελευταία χρόνια, οι ΤΠΕ εντάσσονται στα περισσότερα μαθήματα της Π/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης, μέσω της επιμόρφωσης Β' επιπέδου των εκπαιδευτικών, που προσφέρει το Υπουργείο Παιδείας (ΥΠοΠαιΘ, 2007).

Η Φυσική Αγωγή (ΦΑ) δεν περιλαμβάνεται στην επιμόρφωση Β' επιπέδου, ενώ η χρήση των πολυμέσων στο μάθημα, είναι σχετικά περιορισμένη (Σίσκος & Αντωνίου, 2006). Και ενώ η βιβλιογραφική έρευνα δείχνει αρκετές εργασίες με θέμα τη χρήση των ΤΠΕ και την επίδρασή τους στη ΦΑ, υπάρχουν ελάχιστες ολοκληρωμένες διδασκαλίες οι οποίες εντάσσουν τις νέες τεχνολογίες ως ένα από τα κύρια εργαλεία μάθησης.

Το σχέδιο μαθήματος που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, υλοποιεί ένα μαθησιακό σενάριο χρησιμοποιώντας αποκλειστικά τις ΤΠΕ, δημιουργώντας ένα ψηφιακό μάθημα, το οποίο εκτελείται σε Εκπαιδευτικό Πληροφοριακό Σύστημα σχεδιασμένο γι αυτόν το σκοπό.

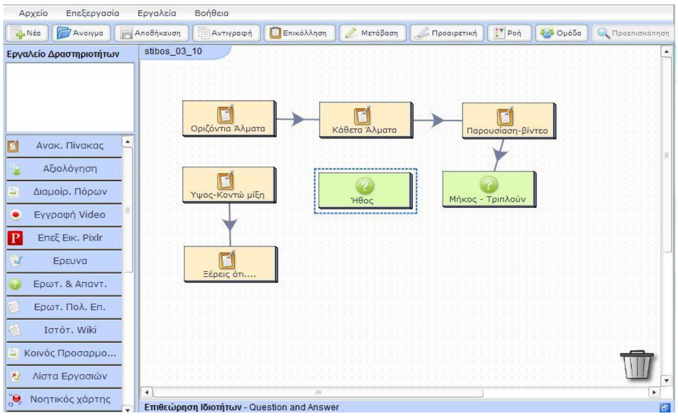
Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Το παρόν Σχέδιο Διδασκαλίας, έχει ως διδακτικό αντικείμενο τα τέσσερα άλματα, το άλμα σε μήκος, το άλμα τριπλούν, το άλμα σε ύψος και το άλμα επί κοντώ, στην ενότητα του Κλασικού Αθλητισμού. Η ενότητα αυτή περιλαμβάνεται στα αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος της ΦΑ, των τριών τάξεων του Γυμνασίου, στις οποίες απευθύνεται και μπορεί να εφαρμοστεί.

Μέσα από μια ακολουθία εποικοδομητικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές γνωρίζουν την τεχνική των αλμάτων, τους βασικούς κανονισμούς, τις εγκαταστάσεις και την υλικοτεχνική υποδομή που χρειάζεται για την διεξαγωγή τους. Παράλληλα, τίθενται ερωτήματα προς έρευνα, μπαίνουν θέματα για προβληματισμό και συζήτηση, όπως το ήθος στον αθλητισμό, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αξιολογήσουν τη διδασκαλία και να διατυπώσουν τυχόν απορίες και να κάνουν προτάσεις. Με την αυτοαξιολόγηση, τους δίνεται η ευκαιρία να ελέγξουν τις γνώσεις τους και να συμπληρώσουν τα όποια κενά, ενώ προτείνονται και δραστηριότητες για σύνδεση του μαθήματος με τον πραγματικό κόσμο.

Το σχέδιο μαθήματος, διαφοροποιείται σε σχέση με ένα παραδοσιακό σχέδιο διδασκαλίας, στο γεγονός ότι σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε εξ' ολοκλήρου στο Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων (LAMS). Δεν αποτελεί μόνο την περιγραφή μιας διδασκαλίας, αλλά εκτελείται, αποτελώντας μια πλήρως λειτουργική διδασκαλία. Μπορεί να εκτελεστεί σύγχρονα, με παρόντα τον εκπαιδευτικό, αλλά και ασύγχρονα, αφού προσφέρεται μέσω Διαδικτύου, ενώ μία διδακτική ώρα είναι αρκετή για την υλοποίησή του.

Το LAMS, είναι ένα Ελεύθερο Λογισμικό Ανοικτού Κώδικα, το οποίο παρέχει τα κατάλληλα εργαλεία για το σχεδιασμό, διαχείριση και διανομή μέσω Διαδικτύου, ακολουθιών συνεργατικών δραστηριοτήτων μάθησης, χωρίς να αποκλείει και ατομικές προσεγγίσεις. Μέσα από ένα γραφικό περιβάλλον εύκολο στη χρήση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει σχέδια μαθήματος, με τη μορφή διαγράμματος ροής των δραστηριοτήτων. Παρέχει εργαλεία επικοινωνίας και εποπτείας, μπορεί να ενσωματώσει πόρους και να παρουσιάσει πληροφορίες σε διάφορες μορφές, προσφέρει εργαλεία έρευνας και αξιολόγησης, ενώ μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα ή σε συνεργασία με άλλα ΣΔΜ. Το περιβάλλον εργασίας του LAMS(Εικόνα 1) χρησιμοποιεί εκτεταμένα την τεχνική 'σύρε κι άσε' (drag&drop) και αφού δημιουργηθεί το αρχικό σχέδιο μαθήματος, στη συνέχεια μπορεί ο εκπαιδευτικός να 'γεμίσει' κάθε δραστηριότητα με υλικό. Αλλαγές στη ροή του σχεδίου μαθήματος, όπως και προσθαφαίρεση υλικού και δραστηριοτήτων, μπορούν να γίνουν και κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του σχεδίου. Από τα παραπάνω προκύπτει και η έμφαση που δίνεται στην αλληλεπίδραση μαθητή – καθηγητή, γεγονός που διαφοροποιεί το LAMS από άλλα ΣΔΜ, τα περισσότερα από τα οποία δίνουν έμφαση στο περιεχόμενο (Παπαδάκης, 2010).



Εικόνα 1: Το περιβάλλον συγγραφής μαθησιακών ακολουθιών του LAMS

Τα σχέδια μαθήματος και οι διδασκαλίες που υλοποιούνται με το LAMS, μπορούν να εξαχθούν σε ένα αρχείο zip το οποίο περιλαμβάνει όλους τους πόρους, καθιστώντας εύκολη τη μεταφορά και διανομή τους.

ToLAMS είναι ήδη εγκατεστημένο και προσφέρεται στην εκπαιδευτική κοινότητα μέσω του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (ΥΠοΠαιΘ, 2015).

Α2. Σκοπός - Στόχοι

Ο σκοπός του σχεδίου μαθήματος, είναι η αύξηση της παρακίνησης των μαθητών για ενασχόληση με τον αθλητισμό και το μάθημα της ΦΑ, μέσα από την επαφή των μαθητών με τα 4 άλματα του Κλασικού Αθλητισμού. Μπορεί δε να επιτευχτεί, μέσα από την υλοποίηση των παρακάτω διδακτικών στόχων:

Γνωστικοί: Να μπορούν οι μαθητές να περιγράφουν τη βασική τεχνική και να ξεχωρίζουν τις διάφορες φάσεις των αλμάτων. Να μάθουν τους βασικούς κανονισμούς διεξαγωγής των αθλημάτων. Να ξεχωρίζουν τις εγκαταστάσεις και την υποδομή που χρειάζεται το κάθε αγώνισμα. Να αποκτήσουν αίσθηση των επιδόσεων στον πραγματικό κόσμο.

Συναισθηματικοί: Ανάπτυξη θετικής στάσης ως προς την άσκηση και τον αθλητισμό, ενίσχυση της ευγενούς άμιλλας και του υγιούς ανταγωνισμού, συνειδητοποίηση του ρόλου του αθλητισμού στην κοινωνική ζωή του ανθρώπου, προσήλωση στον στόχο και ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Κοινωνικοί: Οι μαθητέςνα συνεργάζονται και να συμμετέχουν σε ομάδες, να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις, να αποδέχονται τη διαφορετική άποψη.

Ψυχοκινητικοί: Μέσα από την κατανόηση των κινητικών προτύπων που παρουσιάζονται, να μπορούν να τα ανακαλούν για βελτίωση της τεχνικής εκτέλεσης, κατά τη διάρκεια ασκήσεων αλμάτων.

Πέρα από τους άμεσους στόχους, υπάρχουν και επιμέρους στόχοι, σχετικοί με τη χρήση της τεχνολογίας, όπως να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες χρήσης των Η/Υ ώστε να μπορούν να ολοκληρώνουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες και να θεωρήσουν τους υπολογιστές, πέρα από μέσο ψυχαγωγίας, ως ένα εργαλείο ανακάλυψης γνώσεων.

Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

Οι έρευνες των ψυχολόγων για την κατανόηση της μάθησης, με στόχο την εξεύρεση μεθόδων για αποτελεσματικότερες διδασκαλίες, οδήγησαν στη διαμόρφωση δύο μεγάλων κατηγοριών διδασκαλίας. Την Καθοδηγητική Διδασκαλία, η οποία περιλαμβάνει συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης και επεξεργασίας της πληροφορίας(Roblyer, Edwards, &Havriluk, 2004) και την Εποικοδομητική Διδασκαλία, που βασίζεται πάνω σε γνωστικές θεωρίες μάθησης (Παπαδάκης, 2010).

Από τους εκπροσώπους του συμπεριφορισμού, ο Skinner, ασχολήθηκε με την τροποποίηση της συμπεριφοράς, ενισχύοντας θετικά τις επιθυμητές συμπεριφορές όπως η κατάκτηση της γνώσης, με διάφορες αμοιβές. Με την αρνητική ενίσχυση, όπως μια τιμωρία ή με την απειλή της, αποφεύγονται οι μη επιθυμητές συμπεριφορές (Skinner, 1965). Στη προγραμματισμένη διδασκαλία του Skinner, με διδακτικές μηχανές, η μάθηση συντελείται σε μικρά βήματα, παρέχοντας ανατροφοδότηση για το σωστό ή το λάθος του μαθητή (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη, &Μπαλκίζας, 2008). Σύμφωνα με τον Gagne, το χτίσιμο νέας γνώσης προϋποθέτει την ύπαρξη πρότερης γνώσης, η οποία προαπαιτείται σε κάθε νέα διδασκαλία (Driscoll, 2005).

Στον εποικοδομισμό, απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η συντροφικότητα και οι κοινές δραστηριότητες (Dewey, 1916). Ο Piage διατύπωσε την άποψη ότι η αντίληψη του κόσμου και του περιβάλλοντος από το παιδί, αποτελούν ένα 'σχήμα'. Εάν το περιβάλλον γίνει πολυπλοκότερο, τότε το 'σχήμα' προσαρμόζεται και περνάει σε νέα φάση ισορροπίας, ενώ το παιδί μαθαίνει καλύτερα με την εξερεύνηση. (McLeod, 2009). Άποψη που υποστήριξε και επέκτεινε και ο Bruner, στον οποίο αποδίδεται το μεγαλύτερο μέρος της Αποκαλυπτικής Μάθησης (Roblyer κ. ά., 2004). Ο Vygotsky διαφοροποιείται από τον Piage, δίνοντας έμφαση στη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του μαθητή, όταν συνεργάζεται με άλλους, θεμελιώνοντας τον Κοινωνικό Εποικοδομισμό (Αβούρης, Καραγιαννίδης, & Κόμης, 2008).

Οι Καθοδηγητικές Διδασκαλίες και κυρίως ο συμπεριφορισμός, δέχτηκαν αρνητική κριτική, διότι όπως υποστηρίζεται, οι δεξιότητες που μαθαίνονται δεν έχουν χρησιμότητα στον πραγματικό κόσμο (Παπαδάκης, 2010), ενώ οι μαθητές δεν μαθαίνουν να συνεργάζονται (Roblyer κ. ά., 2004).

Παρότι και ο εποικοδομισμός επικρίνεται από κάποιους, λέγοντας ότι ορισμένες δεξιότητες μαθαίνονται μόνο με καθοδηγητικές μεθόδους, οι τεχνολογικές εφαρμογές για την εκπαίδευση, ενισχύουν τον εποικοδομισμό, χωρίς ωστόσο να απουσιάζουν οι δυνατότητες στήριξης μιας καθοδηγητικής διδασκαλίας (Roblyer κ. ά., 2004).

Β2. Η Μάθηση και οι ΤΠΕ

Οι νέες τεχνολογίες αποτέλεσαν αντικείμενο ερευνών για την επίδρασή τους στη Μάθηση. Με τα πειράματά του ο Mayer διαπίστωσε τη θετική επίδραση των πολυμέσων στη μάθηση, σε πολλές δε περιπτώσεις η βελτίωση ξεπέρασε το 75% (Mayer, 1997). Δανειζόμενος και στοιχεία από την γνωστική επιστήμη, όπως συμπεράσματα ερευνών και υποθέσεις, διατύπωσε τη Γνωστική Θεωρία Μάθησης με Πολυμέσα. Σε αυτή αναφέρεται ότι ο άνθρωπος έχει 2 κανάλια επεξεργασίας, το ακουστικό και το οπτικό. Τα ερεθίσματα και οι πληροφορίες που επεξεργάζονται αυτά τα κανάλια, συνδυαζόμενα στη λεγόμενη μνήμη εργασίας, δημιουργούν ένα νοητικό μοντέλο. Μετά από μια σειρά γνωστικών διεργασιών, τοποθετείται στη μνήμη μακράς αποθήκευσης και χρησιμεύει πλέον ως προϋπάρχουσα γνώση για τη δημιουργία νέας (Mayer, 2002).

Ο Carrol, διατύπωσε την έννοια της Χωρικής Ικανότητας, ως την ικανότητα του ατόμου να δημιουργήσει μια εσωτερική αναπαράσταση προσλαμβανόμενων ερεθισμάτων, ώστε να μπορεί να τη διαχειριστεί νοητικά. Η ικανότητα μάθησης με πολυμέσα ενός ατόμου, εξαρτάται από την πρότερη γνώση, τη χωρητικότητα της μνήμης εργασίας και τη χωρική ικανότητά του (Gutierrez, 2014).

Τα πολυμέσα, με τα κατάλληλα προγράμματα και σε αλληλεπίδραση με τους μαθητές, μπορούν να οδηγήσουν σε περισσότερο χρόνο συγκέντρωσης (Κοτσιφάκος, 2011) ενώ οι εφαρμογές με πολυμέσα που έχουν παιδαγωγικό σχεδιασμό, είναι δυνατόν να αποτελέσουν το σύνδεσμο ανάμεσα στον θεωρητικό και πραγματικό κόσμο (Mårell-Olsson & Hudson, 2008).

Στις εφαρμογές με πολυμέσα, οι μαθητές πρέπει να ενημερώνονται για τον σκοπό του μαθήματος και τη σημασία του, ενώ το περιεχόμενο θα πρέπει να ανταποκρίνεται στο γνωστικό τους επίπεδο. Οι πληροφορίες πρέπει να εμφανίζονται στο κέντρο της οθόνης, ενώ οι σημαντικότερες από αυτές θα πρέπει να τονίζονται (Anderson, 2008).

Β3. Η Φυσική Αγωγή και οι ΤΠΕ

Χωρίς να προορίζεται για αντικατάσταση της παραδοσιακής διδασκαλίας, η μάθηση με πολυμέσα κάνει ελκυστικότερες τις διδασκαλίες στο μάθημα της ΦΑ (Ciolcă & Vasiliu, 2013) ενώ μπορεί να οδηγήσει στη μάθηση θεωρητικών αντικειμένων συντομότερα, εξοικονομώντας χρόνο για κινητικές δραστηριότητες (Βερναδάκης κ. ά., 2006). Η χρήση πολυμέσων, δίνει κίνητρα για μάθηση, αυξάνει τον ενθουσιασμό, καθιστώντας έτσι τις διδασκαλίες ποιοτικότερες, ενώ η μάθηση μπορεί να βελτιωθεί σε ποσοστό έως και 90% (Deng & Hu, 2014). Η χρήση των ΤΠΕ στη ΦΑ, αύξησε την παρακίνηση των μαθητών για άθληση και βελτίωσε το επίπεδο διδασκαλίας του μαθήματος (Chen, 2012). Στη διδασκαλία του σουτ στην καλαθοσφαίριση, τα καλύτερα αποτελέσματα επιτεύχθηκαν με τον συνδυασμό παραδοσιακής διδασκαλίας και διδασκαλίας με ΤΠΕ (Vernadakis κ. ά., 2004), ενώ σε ψηφιακό μάθημα για το ΣΔΜ Moodle, για την εκμάθηση της επιτραπέζιας αντισφαίρισης, διαπιστώθηκε αύξηση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών για το άθλημα και βελτίωση των κινητικών τους δεξιοτήτων σε αυτό (Zou, Liu, & Yang, 2012).

Η προβολή με πολυμέσα και η παρατήρηση της τεχνικής αθλητικών κινήσεων, δημιουργεί νοητικά κινητικά πρότυπα, η νοητική απεικόνιση των οποίων οδηγεί σε βελτιωμένη αθλητική απόδοση (Μαμάσης, 2005).

Σε ακαδημαϊκού τύπου γνώσεις και με παραδοσιακή διδασκαλία, στη μάθηση παίζει ρόλο το πόσο αποτελεσματικός είναι ο καθηγητής ΦΑ, ενώ στη μάθηση με ΤΠΕ στη ΦΑ, η ποιότητα των προγραμμάτων είναι αυτή που επιδρά περισσότερο στη μάθηση (Siskos κ. ά., 2005).

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Στο παρόν σχέδιο μαθήματος εφαρμόζονται αρκετές από τις σύγχρονες διδακτικές τεχνικές, όπως:

Ομάδες εργασίας: Αν και είναι δυνατή η ατομική εκτέλεση του σεναρίου, οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται, μπορούν να εκτελεστούν και από ομάδες.

Παρουσιάσεις: Οι παρουσιάσεις με το εργαλείο prezi("Prezi - Presenation Software," 2014), ξεφεύγουν από την παθητικότητα των απλών παρουσιάσεων. Ο μαθητής έχει τον χειρισμό και 'μπαίνοντας' και εξερευνώντας το περιεχόμενο, μπορεί να ανακαλύψει νέα γνώση.

Έρευνα: Οι μαθητές καλούνται να ερευνήσουν ένα θέμα, βάση των ερωτήσεων που τους τίθενται.

Καταιγισμός ιδεών:Δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα, μέσω παρουσίασης του θέματος σε βίντεο και κατάλληλων ερωτήσεων αργότερα, να καταγράψουν τις απαντήσεις τους. Κατόπιν το σύστημα επιτρέπει την παρουσίαση σε όλους τους μαθητές όλων των απόψεων, ώστε να μπορούν να εξηγήσουν τις απαντήσεις τους να τις συγκρίνουν με των υπολοίπων και να δουν το θέμα πολύπλευρα εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους.

Μελέτη περίπτωσης: Παρουσιάζεται στους μαθητές βίντεο εμπλουτισμένο με τίτλους, ώστε να τονιστεί από την αρχή το θέμα, ένα σχετικό πραγματικό περιστατικό. Κατόπιν οι μαθητές καλούνται να το σχολιάσουν, με βάση το θέμα που τίθεται με τις απαραίτητες διευκρινήσεις. Οι μαθητές καταθέτουν και παρουσιάζουν τις απόψεις τους. Το σύστημα δίνει τη δυνατότητα προβολής όλων των απόψεων. Κατόπιν, γίνεται συζήτηση ώστε να καταλήξουν σε συμπεράσματα.

Συζήτηση:Το σύστημα δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, σε όποιο σημείο κρίνει αναγκαίο, να διακόψει τη ροή, να φέρει τους μαθητές στο ίδιο σημείο της διδασκαλίας και θέτοντας ένα θέμα, να ξεκινήσει μια συζήτηση για την διερεύνησή του.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό, ότι η αξιολόγηση των μαθητών και του μαθήματος, δεν μπορεί να γίνει με τους παραδοσιακούς τρόπους.

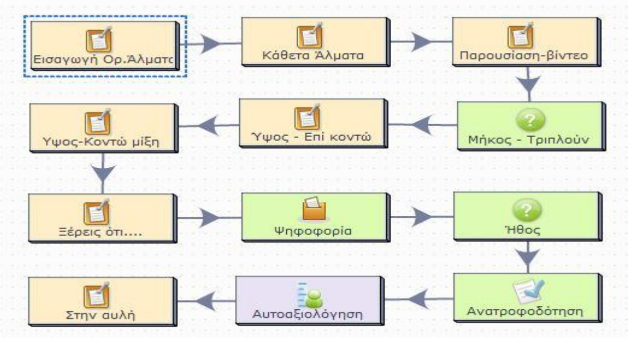
Οι μαθητές, έχουν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν ένα απλό τεστ ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών, με τη μορφή αυτοαξιολόγησης, με ανατροφοδότηση, δυνατότητα διόρθωσης των απαντήσεων και χωρίς βαθμολογία, ώστε να αντιληφθούν και να συμπληρώσουν τα όποια κενά τους.

Για τον εκπαιδευτικό, υπάρχει δραστηριότητα ανατροφοδότησης από τους μαθητές για να φανεί η αντίληψή τους για το μάθημα, όπως και οι τυχόν παρατηρήσεις ή προτάσεις τους.

Ειδικότερα, η αξιολόγηση των μαθητών και της διδασκαλίας, βασίζεται στον Φάκελο Εργασιών Μαθητή. Το LAMS δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να μεταφορτώσει (download) ένα συμπιεσμένο αρχείο, στο οποίο περιέχονται συγκεντρωμένες, καταγεγραμμένες και σε μορφή ιστοσελίδας, όλες οι δραστηριότητες και οι εργασίες των μαθητών. Δίνονται στατιστικά στοιχεία από τυχόν ερωτηματολόγια, ανατροφοδοτήσεις και χρόνους ολοκλήρωσης δραστηριοτήτων, παρέχοντας στον εκπαιδευτικό μια συνολική εικόνα της ποιότητας των δραστηριοτήτων, του επιπέδου στο οποίο κυμάνθηκε η απόδοση των μαθητών και της διδασκαλίας γενικότερα.

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

Η διδασκαλία βασίζεται σε μια ακολουθία δραστηριοτήτων (Εικόνα 2) και έχει την παρακάτω πορεία.



Εικόνα 2: Το σχέδιο μαθήματος, ως διάγραμμα ροής δραστηριοτήτων

Χωρισμός σε ομάδες ή ατομικά και είσοδος στο σύστημα: Αν είναι δυνατόν, ο κάθε μαθητής έχει στη διάθεσή του έναν Η/Υ. Στην περίπτωση που δεν επαρκούν, οι μαθητές μοιράζονται σε ομάδες στους διαθέσιμους Η/Υ. Αφού μεταβούν στην ηλεκτρονική διεύθυνση του συστήματος, δίδονται οι κωδικοί και μπαίνουν στο περιβάλλον μαθητή (Εικόνα 3) του LAMS. Το σύστημα τους οδηγεί στην πρώτη δραστηριότητα.

1η Δραστηριότητα: Οι μαθητές πληροφορούνται για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τους στόχους και τι θα μπορούν να πετύχουν με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας. Γίνεται διαχωρισμός των αλμάτων σε οριζόντια και κάθετα και έχουμε την πρώτη επαφή με τα οριζόντια άλματα μέσω εικόνων.

2ηΔραστηριότητα: Εδώ γίνεται μια πρώτη οπτική επαφή με τα κάθετα άλματα το άλμα σε ύψος και το άλμα επί κοντώ.

3η Δραστηριότητα: Η πρώτη παρουσίαση σε prezi η οποία αναφέρεται στα οριζόντια άλματα. Η ιδιαιτερότητα των παρουσιάσεων σε prezi είναι ότι οι μαθητές δεν είναι παθητικοί θεατές αλλά χειρίζονται οι ίδιοι την παρουσίαση, έχουν την δυνατότητα να 'εισέλθουν' στο χώρο της με τα διατιθέμενα εργαλεία και να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο που σε αυτή την περίπτωση

είναι οι βασικοί κανονισμοί των οριζόντιων αλμάτων και η υλικοτεχνική υποδομή που χρειάζεται. Μέσα στη συγκεκριμένη παρουσίαση εμπεριέχεται κι ένα βίντεο για την καλύτερη κατανόηση των κανονισμών.

4η Δραστηριότητα: Αφού οι μαθητές παρακολουθήσουν ένα σχετικό βίντεο, καλούνται α) να διατυπώσουν με δικά τους λόγια τις διαφορές των δύο οριζόντιων αλμάτων. Η δραστηριότητα αυτή (Εικόνα 3) τους ωθεί να παρατηρήσουν καλύτερα τα δύο αγωνίσματα και να αναλύσουν την τεχνική τους. Σε αυτό βοηθάει το ειδικά επεξεργασμένο βίντεο που παρουσιάζει τα αγωνίσματα μέσα από ειδικές κάμερες υψηλής ταχύτητας σύλληψης εικόνας, εμφανίζοντας και την παραμικρή λεπτομέρεια και β) να κάνουν μια μικρή έρευνα και να βρουν το παγκόσμιο ρεκόρ στο μήκος γυναικών, ψάχνοντας και σταχυολογώντας το πλήθος των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται από τις δικτυακές μηχανές αναζήτησης.



Εικόνα 3: Η 4η δραστηριότητα στο περιβάλλον μαθητή του LAMS

5η Δραστηριότητα: Οι μαθητές εξερευνούν τη δεύτερη παρουσίαση σε prezi η οποία αφορά τους βασικούς κανονισμούς και τις εγκαταστάσεις που απαιτούνται για τα δύο κάθετα άλματα.

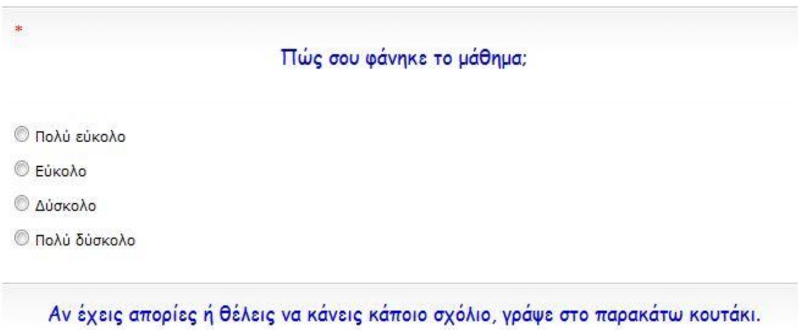
6η Δραστηριότητα: Παρακολούθηση ειδικά επεξεργασμένων βίντεο με εντυπωσιακά στιγμιότυπα από τα κάθετα άλματα, δίνοντας έμφαση στην τεχνική των αγωνισμάτων.

7η Δραστηριότητα: Η δραστηριότητα αυτή παρουσιάζει κάποια άγνωστα στοιχεία, όπως την καταγωγή και δημιουργία του άλματος τριπλούν, τα ειδικά παπούτσια με καρφιά στο άλμα σε ύψος και σύντομα ιστορικά στοιχεία.

8η Δραστηριότητα: Οι μαθητές παίρνουν μέρος σε μια ψηφοφορία για την ανάδειξη του δημοφιλέστερου αγωνίσματος. Μπορούν να ψηφίσουν έως 2 αγωνίσματα, ενώ μπορούν να δουν άμεσα τα αποτελέσματα σε μορφή ραβδογράμματος ή πίτας . Η δραστηριότητα αυτή βοηθάει στον αναστοχασμό και τη νοητική ανάκληση των κινητικών προτύπων των αγωνισμάτων.

9η Δραστηριότητα: Παρουσιάζεται ένα βίντεο με μια ιδιότυπη αντιαθλητική συμπεριφορά ενός αθλητή. Οι μαθητές καλούνται να σχολιάσουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Μπαίνει ένας προβληματισμός για το αθλητικό ιδεώδες και για το ήθος στον αθλητισμό. Αφού συμπληρώσουν οι μαθητές τις απόψεις τους, το σύστημα τους δίνει την ευκαιρία να διαβάσουν και τις απόψεις των υπολοίπων. Ο καθηγητής ζητά από τους μαθητές να σχολιάσουν τις απαντήσεις τους και κατόπιν γίνεται συζήτηση για τη σύνθεση απόψεων.

10η Δραστηριότητα: Ανατροφοδότηση (Εικόνα 4). Οι μαθητές, μέσα από ένα ερωτηματολόγιο πολλαπλών επιλογών, χαρακτηρίζουν το μάθημα ως προς τη δυσκολία του και μπορούν να διατυπώσουν απορίες, παρατηρήσεις και να κάνουν τυχόν προτάσεις.



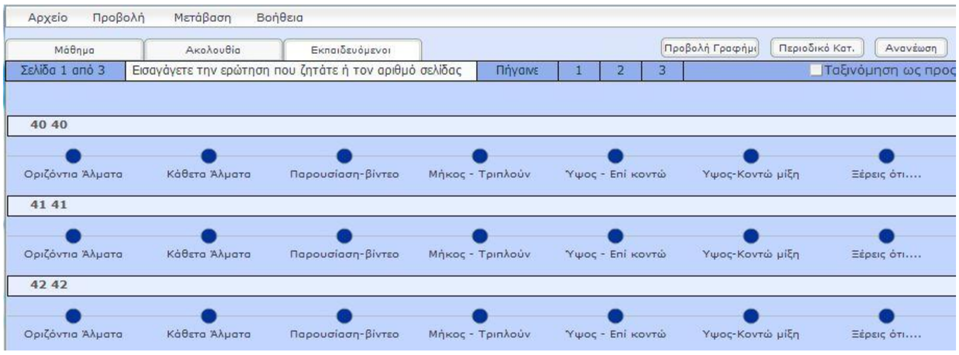
Εικόνα 4: Η δραστηριότητα ανατροφοδότησης

11η Δραστηριότητα: Αυτοαξιολόγηση. Μέσα από ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις διαφόρων τύπων, οι μαθητές δοκιμάζουν τις γνώσεις τους. Δεν γνωστοποιείται η βαθμολογία στους μαθητές, ενώ το σύστημα σημειώνει τις τυχόν λανθασμένες απαντήσεις, δίνοντάς τους την ευκαιρία να τις διορθώσουν.

12η Δραστηριότητα: Πρόταση δραστηριότητας στην αυλή, μεταφέροντας τα μεγέθη των επιδόσεων που σημειώθηκαν στα αγωνίσματα που διδάχτηκαν, στον πραγματικό κόσμο.

Ακολουθεί επίλογος και έξοδος από το σύστημα.

Ο καθηγητής σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, λειτουργεί υποστηρικτικά, ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και διευκολύνει το διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον, από το περιβάλλον του επόπτη (Εικόνα 5) του συστήματος, έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί την εξέλιξη του μαθήματος και όπου κρίνει αναγκαίο, μπορεί να προβεί σε μεταβολή του περιεχομένου, προσθήκη ή κατάργηση μιας δραστηριότητας, χωρίς να διαταραχθεί η ροή. Έχει επίσης τη δυνατότητα να προσθέσει 'πύλες', δηλαδή σημεία αναμονής των μαθητών στη ροή του μαθήματος, ώστε να ξεκινήσουν όλοι ταυτόχρονα μια δραστηριότητα, όπως για παράδειγμα στην 9η δραστηριότητα, όπου μπαίνει ο προβληματισμός για το ήθος στον αθλητισμό.



Εικόνα 5: Το περιβάλλον επόπτη του LAMS

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Για την υλοποίηση του σχεδίου, χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλα επεξεργασμένα ψηφιακά μέσα, όπως παρουσιάσεις, βίντεο, εικόνες και ερωτηματολόγια. Για την διαμόρφωσή τους, χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία – πακέτα λογισμικού:

Για τις **παρουσιάσεις**, χρησιμοποιήθηκε το prezi, ένα εργαλείο σχεδιασμένο για δημιουργία παρουσιάσεων διαθέσιμων από το Διαδίκτυο, οι οποίες ενσωματώθηκαν στο LAMS, μέσω του HTML διορθωτή που προσφέρει.

Για τα ειδικά επεξεργασμένα **βίντεο** με τίτλους, έγινε χρήση της ελεύθερης έκδοσης του προγράμματος Lightworks("Lightworks: The professional editor for everyone," 2014). Κατόπιν, μεταφορτώθηκαν στην πλατφόρμα διαμοιρασμού βίντεο YouTube("YouTube," 2014) και ενσωματώθηκαν στις δραστηριότητες. Χρησιμοποιήθηκαν επίσης κατάλληλα βίντεο από τη Διεθνή Ομοσπονδία Κλασσικού Αθλητισμού ("International Association of Athletics Federations," 2014).

Η επεξεργασία των **εικόνων**, έγινε με το ελεύθερο πακέτο λογισμικού Gimp("GNU Image Manipulation Program," 2014).

Η δημιουργία των **ιστοσελίδων**, πραγματοποιήθηκε με τον ενσωματωμένο HTML διορθωτή του LAMS.

Τα **ερωτηματολόγια** αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης, δημιουργήθηκαν χρησιμοποιώντας τα αντίστοιχα εργαλεία του LAMS.

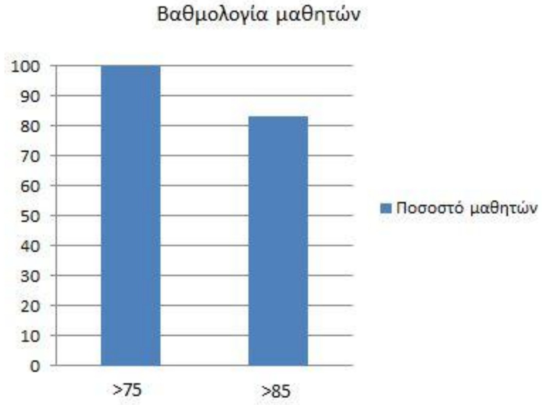
Για την εκτέλεση του σχεδίου, απαιτείται η χρήση του εργαστηρίου Η/Υ του σχολείου με ελάχιστες προδιαγραφές την ύπαρξη του AdobeFlashPlug-in σε έκδοση 10 ή μεγαλύτερη και πρόσβαση στο Διαδίκτυο.

Όλα τα παραπάνω μέσα, συνοδεύονται από άδεια χρήσης για εκπαιδευτικούς – μη εμπορικούς σκοπούς.

Β7. Εφαρμογή

Το σχέδιο μαθήματος που παρουσιάστηκε, εφαρμόστηκε σε 12 μαθητές Α' Γυμνασίου, χωρισμένους σε 6 ομάδες των 2 ατόμων η κάθε μία. Από τον 'Φάκελο Εργασιών Μαθητή' που δημιούργησε το σύστημα, προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα.

Στο Σχήμα 1, φαίνεται το ύψος των βαθμολογιών που πέτυχαν οι μαθητές στο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης, σε κλίμακα βαθμολογίας 0 -100.



Σχήμα 1: Οι βαθμολογίες των μαθητών στον γνωστικό τομέα

Το σύνολο των μαθητών (100%) παρουσίασε βαθμολογία μεγαλύτερη του 75, ενώ 10 μαθητές (83%), παρουσίασαν βαθμολογία μεγαλύτερη του 85. Οι απαντήσεις όλων των μαθητών στην 6η δραστηριότητα, η οποία αφορά περιγραφή της τεχνικής των αγωνισμάτων, με τη μορφή συζήτηση, κρίθηκε άριστη. Συμπερασματικά, επιτεύχθηκαν οι στόχοι του γνωστικού τομέα.

Για τους στόχους στον συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα, η πολύπλευρη προσέγγιση των θεμάτων, η σύνθεση διαφορετικών απόψεων, η συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ των μαθητών και το επίπεδο των συζητήσεων, μας δίνουν τη δυνατότητα να πούμε ότι επιτεύχθηκαν.

Ο ψυχοκινητικός τομέας, δεν κατέστη δυνατό να ελεγχθεί.

Από την ανατροφοδότηση, όλοι οι μαθητές (100%) χαρακτήρισαν τη διδασκαλία πολύ εύκολη ή εύκολη, ενώ ιδιαίτερα θετικά σχόλια διατύπωσαν 8 μαθητές (66%). Δεν υπήρξε κανένα αρνητικό σχόλιο.

Από τα παραπάνω φαίνεται ο υψηλός βαθμός ικανοποίησης των μαθητών.

Το σχέδιο μαθήματος που παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία, είναι αναρτημένο και διαθέσιμο στην εκπαιδευτική κοινότητα μέσα από το Δημόσιο Αποθετήριο Ακολουθιών του LAMS("LAMS Community," 2014), στην ηλεκτρονική διεύθυνση, http://lamscommunity.org/lamscentral/sequence?seq_id=1968432

Β8. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του σχεδίου μαθήματος που παρουσιάστηκε, είναι αναμφίβολα θετικά. Η συγκεκριμένη προσέγγιση καθιστά δυνατή την διδασκαλία πτυχών του μαθήματος της ΦΑ σε τομείς που ο καθηγητής είναι δύσκολο να αναπτύξει πλήρως σε μια παραδοσιακή διδασκαλία, όπως η τεχνική των αγωνισμάτων, ο τεχνολογικός εξοπλισμός και ο χώρος τέλεσης των αγωνισμάτων, ιστορικά στοιχεία και ευρήματα, στιγμές από μεγάλα αθλητικά γεγονότα, την ευγενή άμιλλα και τον υγιή ανταγωνισμό.

Με την υπάρχουσα βιβλιογραφία να δίνει περιορισμένο αριθμό ερευνών στον τομέα, είναι αναγκαία η περεταίρω διερεύνηση προτού καταλήξουμε σε γενικευμένα συμπεράσματα.

Β9. Αναφορές

Αβούρης, Ν., Καραγιαννίδης, Χ., & Κόμης, Β. (2008). *Συνεργατική Τεχνολογία, Συστήματα και Μοντέλα Συνεργασίας για Εργασία, Μάθηση Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργία Γνώσης.*Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*: Athabasca University Press.

Βερναδάκης, Ν., Αβγερινός, Α., Ζέτου, Ε., Γιαννούση, Μ., & Κουμουρτζόγλου, Ε. (2006). Μαθαίνοντας με την Τεχνολογία των Πολυμέσων – Υπόσχεση ή Πραγματικότητα;. *InquiriesinSport&PhysicalEducation, 4*(2), 326-340.

Chen, Q. (2012). Research for Influence of Physical Education Multimedia Teaching on Sports Motivation of Students. *AISS: Advances in Information Sciences and Service Sciences, 4*(16), 14-22.

Ciolcă, C., & Vasiliu, A.-M. (2013). *ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF CONTINUOUS TRAINING FOR ATHLETES IN E-LEARNING SYSTEM.*Conference proceedings of" eLearning and Software for Education"(eLSE).

Deng, Z., & Hu, Q. (2014). *Efficient Physical Education Method Based on Multimedia Technology.* Στο 2012 International Conference on Cybernetics and Informatics.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*: Courier Corporation.

Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction*: Allyn and Bacon.

Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ., & Μπαλκίζας, Ν. (2008). *Η Συμβολή των Παιδαγωγικών Προσεγγίσεων στην Κατανόηση του Φαινομένου της Μάθησης*. Αθήνα: ΠΑ.Κ.Ε. Αθήνας.

Εμβαλωτής, Α. (2001). *Υπολογιστές και Κοινωνία, InformationSociety*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

GNUImageManipulationProgram. (2014). Ανακτήθηκε 12 Σεπτεμβρίου 2014, από www.gimp.org

Gutierrez, P. J. (2014). *Self-explaining and Individual Differences in Multimedia Learning.* Arizona State University.

International Association of Athletics Federations. (2014). Ανακτήθηκε 28 Νοεμβρίου 2014, από http://www.iaaf.org/

Κοτσιφάκος, Ε. (2011). *Παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνιών*. Αθήνα: Υπ. Ε.Π.Θ.

LAMSCommunity. (2014). Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου 2014, από http://lamscommunity.org

Lightworks: The professional editor for everyone. (2014). Ανακτήθηκε 12 Ιουλίου 2014, από https://www.lwks.com/

Μαμάσης, Γ. (2005). *Η Επίδραση της Ανατροφοδότησης του Προπονητή, μιας Ψυχολογικής Παρέμβασης, της Προπόνησης Δύναμης και του συνδυασμού τους, στην Ταχύτητα του Σερβίς σε Νεαρούς Αθλητές Αντισφαίρισης.*Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Mårell-Olsson, E., & Hudson, A. (2008). To make learning visible: In what way can ICT and multimedia contribute. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning, 3*(4), 73-90.

Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational psychologist, 32*(1), 1-19.

Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. *Psychology of Learning and Motivation, 41*, 85-139.

McLeod, S. A. (2009). Jean Piaget. Ανακτήθηκε 24 Φεβρουαρίου 2015, από http://www.simplypsychology.org/piaget.html

Παπαδάκης, Σ. Χ. (2010). *Μέθοδοι & Εργαλεία Ανάπτυξης και Διαχείρισης Σχεδίων Διδασκαλίας/Μάθησης και Εκπαιδευτικού Υλικού στο Διαδίκτυο*. Πρόγραμμα Σπουδών Πληροφορικής. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα. Ανακτήθηκε από http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/26260

Prezi - PresenationSoftware. (2014). Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου 2014, από https://prezi.com/

Roblyer, M. D., Edwards, J., & Havriluk, M. A. (2004). Integrating educational technology into teaching. Upper Saddle River New Jersey: Pearson Education.

Σίσκος, Α., & Αντωνίου, Π. (2006). Οι Νέες Τεχνολογίες και η Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής. *Inquiries in Sport & Physical Education, 4*(2), 311-325.

Siskos, A., Antoniou, P., Papaioannou, A., & Laparidis, K. (2005). Effects of multimedia computer-assisted instruction (MCAI) on academic achievement in physical education of Greek primary students. *Interactive Educational Multimedia*(10), 61-77.

Skinner, B. (1965). Review lecture: The technology of teaching. *Proceedings of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 427-443.

Vernadakis, N., Andoniou, P., Zetou, E., & Kioumourtzoglou, E. (2004). Comparison of three different instructional methods on teaching the skill of shooting in basketball. *Journal of Human Movement Studies, 46*, 421-440.

YouTube. (2014). Ανακτήθηκε 19 Σεπτεμβρίου 2014, από https://www.youtube.com/

ΥΠοΠαιΘ. (2015). Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2015, από http://www.sch.gr/

ΥΠοΠαιΘ. (2007). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2014, από http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/

Zou, J., Liu, Q., & Yang, Z. (2012). Development of a Moodle course for schoolchildren's table tennis learning based on Competence Motivation Theory: Its effectiveness in comparison to traditional training method. *Computers & Education, 59*(2), 294-303.

"SCIENTIX: Μια σύγχρονη προσέγγιση για τη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (STEM)"

Σταύρος Νίκου

Φυσικός – Πληροφορικός, Scientix Ambassador, stavrosnikou@sch.gr

Περίληψη

Το Scientix είναι ένα τεράστιο αποθετήριο εκπαιδευτικού περιεχομένου και η μεγαλύτερη ανοιχτή ψηφιακή κοινότητα για την εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών στην Ευρώπη. Δημιουργήθηκε για να διευκολύνει την διάδοση και την ανταλλαγή τεχνογνωσίας και βέλτιστων πρακτικών στον τομέα της εκπαίδευσης των Φυσικών Επιστημών στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει συνοπτικά τις δυνατότητες που προσφέρει το Scientix στον εκπαιδευτικό των Φυσικών Επιστημών αφενός στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και αφετέρου στον εμπλουτισμό των δεξιοτήτων του και στην περαιτέρω επαγγελματική του αναβάθμιση. Το πλαίσιο αναφοράς είναι το Πλαίσιο Δεξιοτήτων των Εκπαιδευτικών (Competency Framework for Teachers) της UNESCO. Επίσης αναδεικνύει τη σημασία που έχουν οι ψηφιακές κοινότητες μάθησης αλλά και η αξιοποίηση του ανοικτού εκπαιδευτικού υλικού στην επαγγελματική ανάπτυξη του σύγχρονου εκπαιδευτικού και όλων όσων ενδιαφέρονται για την έρευνα και τη διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Η σύγχρονη αυτή προσέγγιση στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών είναι απαραίτητη σε μια εποχή που η αξία της εκπαίδευσης στις STEM (Science, Education, Technology, Mathematics) αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία.

Λέξεις κλειδιά: *STEM, Scientix, Ευρωπαϊκό Σχολικό Δίκτυο*

Α. Εισαγωγή

Ένας από τους στόχους της Ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση είναι να αποκτήσουν οι νέοι τις γνώσεις και δεξιότητες εκείνες που απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις του μέλλοντος. Υπολογίζεται ότι μέχρι το 2020 ένα εκατομμύριο περισσότεροι ερευνητές θα χρειαστούν στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) και η ζήτηση σε θέσεις που έχουν σχέση με τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία (Science, Technology, Engineering, Mathematics) δεν θα μπορεί να καλυφθεί από τους αποφοίτους των αντιστοίχων σχολών. Η αυξανόμενη ζήτηση σε τεχνικά επαγγέλματα συνοδεύεται δυστυχώς και από μειωμένο ενδιαφέρον των νέων για σπουδές που έχουν σχέση με STEM. Έτσι λοιπόν θα πρέπει να ενισχυθεί το ρεύμα των νέων ανθρώπων που ακολουθούν κάποια καριέρα σε STEM (Gras-Velázquez, 2013).

Α1. Ο ρόλος του Ευρωπαϊκού Σχολικού Δικτύου

Το Ευρωπαϊκό Σχολικό Δίκτυο (www.eun.org) εκπροσωπεί ένα δίκτυο 30 υπουργείων Παιδείας των κρατών μελών που απαρτίζουν την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο κύριος ρόλος του είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η προώθηση των STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) αλλά και η ενίσχυση της Ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης. Βοηθά στην παραγωγή εκπαιδευτικού περιεχομένου για τα σχολεία της Ευρώπης αλλά και προωθεί και ενισχύει την έρευνα και πρωτοπορία (Gérard & Snellmann, 2011).

Το Ευρωπαϊκό Σχολικό Δίκτυο δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις Φυσικές Επιστήμες, την Τεχνολογία, την Μηχανική και τα Μαθηματικά (Science, Technology, Engineering, Mathematics; STEM). Μερικά από τα STEM projects του Ευρωπαϊκού Σχολικού Δικτύου αποτελούν τα ακόλουθα: Open Discovery Space, GoLab, Inspiring Science Education, NanOpinion, Fututrenergia, Chemistry is all around You, Experimania, GLobal Excursion, Ingenious, DESIRE. Κάθε χρόνο εκατοντάδες έργα που αφορούν στην Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Τα περισσότερα έργα υλοποιούνται με επιτυχία. Όμως τελικά λίγοι ερευνητές και εκπαιδευτικοί γνωρίζουν για τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών εκτός ίσως από αυτούς που εμπλέκονται άμεσα στην υλοποίησή τους. Το Scientix (www.scientix.eu) φιλοδοξεί να χτίσει τις γέφυρες μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών διευκολύνοντας το διάλογο και την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών, πολιτικών και αποτελεσμάτων της έρευνας.

Α2. Ανοικτό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο και το Πλαίσιο Δεξιοτήτων των Εκπαιδευτικών της UNESCO

Το 2011 Η UNESCO εξέδωσε το πλαίσιο ανάπτυξης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών, ICT-CFT Framework for Teachers (UNESCO, 2011). Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό υπάρχουν τρία επίπεδα ανάπτυξης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στον Πληροφορικό εγγραμματισμό (Digital Literacy) δηλαδή στις βασικές δεξιότητες Πληροφορικής και τη χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά το δεύτερο επίπεδο (Knowledge Deepening) ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την Πληροφορική σαν εργαλείο για να διδάξει άλλες θεματικές ενότητες. Παρέχει την υποστήριξη στους μαθητές να επιλύσουν σύνθετα προβλήματα

με συνεργατικό τρόπο, ακολουθεί τη συνεργατική μέθοδο των project και την ανακαλυπτική μάθηση και συμμετέχει σε κοινότητες μάθησης και πρακτικής όπου μοιράζεται εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Στο επίπεδο αυτό είναι σημαντική και η χρήση Ανοικτού Εκπαιδευτικού Περιεχομένου (OER). Τέλος στο τρίτο επίπεδο (Knowledge Creation) η κοινότητα της τάξης δημιουργεί νέο εκπαιδευτικό υλικό συμβάλλοντας έτσι στην κοινωνίας της Γνώσης.

Με τον όρο Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι (ΑΕΠ), ή Open Educational Resources (OER) αναφερόμαστε στο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό που προσφέρεται ελεύθερα στην εκπαιδευτική κοινότητα για εκπαιδευτική χρήση. Σύμφωνα με την UNESCO, «η έννοια των ΑΕΠ περιγράφει οποιουσδήποτε εκπαιδευτικούς πόρους (συμπεριλαμβανομένων των χαρτών, εκπαιδευτικό υλικό των προγραμμάτων σπουδών, διδακτικά βιβλία, βίντεο ροής (streaming video), εφαρμογές πολυμέσων, podcasts, και οποιαδήποτε άλλα υλικά που έχουν έχουν σχεδιαστεί για χρήση στη διδασκαλία και μάθηση) που είναι ανοιχτά για χρήση από τους εκπαιδευτικούς και φοιτητές, χωρίς την ανάγκη να καταβάλλουν δικαιώματα ή τέλη αδείας» (UNESCO, 2012). Τα οφέλη της χρήσης των ΑΕΠ δεν περιορίζονται μόνο στη μείωση του κόστους αλλά επεκτείνονται και στην παιδαγωγική διάσταση που συνήθως ακολουθεί τις αρχές της συνεργατικής, εξατομικευμένης, ανακαλυπτικής και ενεργητικής μάθησης (Papadimitriou, 2013).

B. Scientix

Το Scientix συγκεντρώνει τις μεθοδολογίες και τα αποτελέσματα όλων των projects που αφορούν στην εκπαίδευση των Φυσικών επιστήμων στην Ευρώπη και χρηματοδοτήθηκαν ή χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η διαχείριση του γίνεται από το Ευρωπαϊκό Σχολικό Δίκτυο (www.eun.org) για λογαριασμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Έχει εθνικούς φορείς υποστήριξης και επίσημους «πρεσβευτές» στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για την Ελλάδα το Εθνικό Σημείο Επαφής (National Contact Point) είναι το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος». Αποτελεί αφενός ένα αποθετήριο ανοιχτού εκπαιδευτικού υλικού αλλά και αφετέρου μια ενεργή κοινότητα μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών των STEM. Η αρχική σελίδα του έργου φαίνεται στην εικόνα 1.

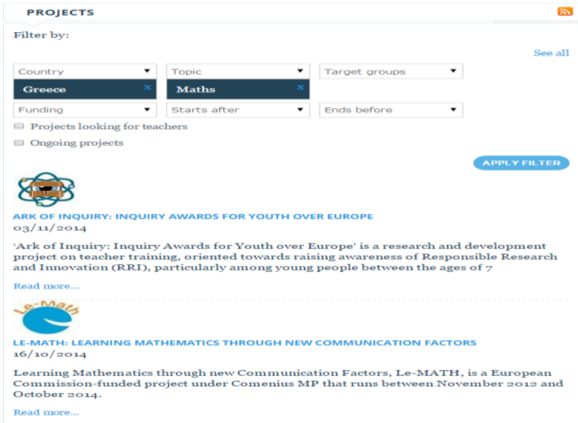


Εικόνα 1: Αρχική σελίδα της εκπαιδευτικής πύλης Scientix

Το υλικό του αποθετηρίου του Scientix μπορεί να αφορά σε Projects ή Resources. Η αξιοποίησή τους από τον εκπαιδευτικό τον εντάσσει στο δεύτερο επίπεδο (Knowledge Deepening) στο προαναφερθέν πλαίσιο αναφοράς (UNESCO, 2011). Πρόκειται για σύγχρονο αυθεντικό εκπαιδευτικό υλικό που με την εφαρμογή του μπορεί να προάγει την εκπαιδευτική διαδικασία στο επίπεδο της γνωστικής εμβάθυνσης.

B1. STEM Projects

Το Scientix φιλοξενεί Ευρωπαϊκά Projects των STEM που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση ή τα επιμέρους Ευρωπαϊκά κράτη. Η αναζήτηση των έργων που βρίσκονται στην πύλη μπορεί να γίνει με κριτήρια τη θεματική ενότητα, την ομάδα-στόχο στην οποία απευθύνεται, την περίοδο υλοποίησης του προγράμματος ή τις συμμετέχοντες χώρες (Εικόνα 2). Όλες οι πληροφορίες για τα παρουσιαζόμενα έργα είναι διαθέσιμες σε επτά γλώσσες : Αγγλικά, Γαλλικά , Γερμανικά, Ιταλικά , Πολωνικά, Ρουμανικά και Ισπανικά.



Εικόνα 2. Αναζήτηση Project

Οι πληροφορίες για το κάθε έργο χωρίζονται σε τρεις καρτέλες (Εικόνα 3). Στην πρώτη σελίδα υπάρχουν οι γενικές πληροφορίες του έργου, όπως οι φορείς υλοποίησης, οι γενικοί στόχοι, οι συνεργάτες, τα θέματα. Η δεύτερη σελίδα απευθύνεται σε ερευνητές και περιέχει χρήσιμο υλικό και σχετικές με το έργο μελέτες περίπτωσης. Στην τρίτη σελίδα παρέχεται η εκπαιδευτική μεθοδολογία και σύνδεσμοι με το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται δωρεάν. Η σελίδα αυτή απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι και θα υλοποιήσουν το έργο στην τάξη τους.

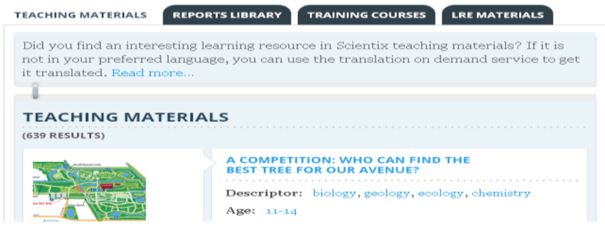


Εικόνα 3. Περιγραφή Project

Πολύ σημαντική είναι η υπηρεσία «μετάφραση κατά ζήτηση» κατά την οποία μπορεί να μεταφραστεί εκπαιδευτικό υλικό σε οποιαδήποτε από τις 23 επίσημες γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αν ζητηθεί από τρεις τουλάχιστον εγγεγραμμένους χρήστες στην πύλη με τη μόνη προϋπόθεση να χρησιμοποιηθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

B2. STEM Resources

Μια μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού (σχέδια μαθήματος, αναφορές από την υλοποίηση των έργων, εκπαιδευτικό υλικό αλλά και εκπαιδευτικοί οδηγοί) είναι διαθέσιμο στο Resources Depository της πύλης (Εικόνα 4). Η αναζήτηση είναι δυνατή και πάλι με τη χρήση κριτηρίων – φίλτρων (πχ θέμα, ηλικιακή ομάδα, γλώσσα). Όλο το υλικό είναι διαθέσιμο δωρεάν. Βασικός άξονας στο εκπαιδευτικό υλικό που διατίθεται από την πύλη είναι η υποστήριξη αφενός της διερευνητικής μάθησης (inquiry-based learning) και αφετέρου η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση. Η διερευνητική μάθηση είναι μια σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση κατά την οποία η μάθηση δεν ξεκινά με την απλή παρουσίαση της νέας γνώσης. Ξεκινά με το να θέτουμε ερωτήσεις και προβλήματα τα οποία και οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επιλύσουν. Στη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός παίζει υποστηρικτικό ρόλο. Η συγκεκριμένη υποκείμενη θεωρία μάθησης αποτελεί και τη βάση των περισσότερων έργων στην πύλη. Βασικοί άξονες στο εκπαιδευτικό υλικό που διατίθεται από την πύλη είναι η υποστήριξη αφενός της διερευνητικής μάθησης (Inquiry based learning) και αφετέρου η χρήση των τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Νέων Τεχνολογιών (ICT) στην εκπαίδευση. Η διερευνητική μάθηση στηρίζεται κυρίως στις αναζητήσεις, απορίες και ερωτήσεις των μαθητών παρά στη παρουσίαση της διδακτέας ύλης από τον εκπαιδευτικό. Στόχος της διερευνητικής μάθησης είναι η μετατόπιση του βάρους της διδασκαλίας στη διδακτική διαδικασία με διερευνητικές μεθόδους ώστε ο μαθητής να εμπλακεί προσωπικά στη γνωστική διαδικασία και να μάθει πώς να μαθαίνει μόνος του (Eick & Reed, 2002). Στη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός παίζει υποστηρικτικό ρόλο.

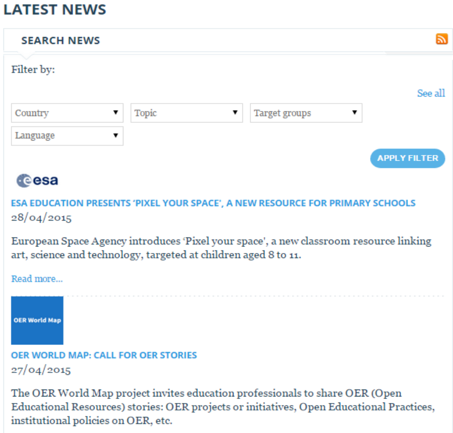


Εικόνα 4 : Resources

Β3. Ψηφιακές Κοινότητες Μάθησης

Οι κοινότητες μάθησης και πρακτικής έχουν προταθεί ως ένα μέσο δημιουργίας συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου όπου επικρατούν η συνεργατική μάθηση, η επίλυση προβλημάτων και η καινοτόμες δράσεις και πρακτικές (Koeglreiter, 2008). Τέτοιες κοινότητες οικοδομούνται βασιζόμενες σε αρχές κοινής συμμετοχής, μιας και το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι πλέον ο φορέας της πληροφορίας. Έτσι τα μέλη της κοινότητας αποτελούν συνεργάτες σε συνομιλίες που σκοπό έχουν την οικοδόμηση της γνώσης. Η οικοδόμηση της γνώσης είναι μια ακολουθία που στηρίζεται στα αποτελέσματα των εμπειριών και πως αυτές βιώνονται και δομούνται μέσω της αλληλεπίδρασης των μελών της κοινότητας (Hildreth & Kimble, 2008). Όσο οι νέες τεχνολογίες διαδίδονται και χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο, αυξάνεται παράλληλα και η δημιουργία δικτυακών κοινοτήτων μάθησης, η χρήση των οποίων εισάγει καινούργιες δυνατότητες για διδασκαλία, μάθηση και συνεργασία. Οι ψηφιακές κοινότητες δημιουργούν «αόρατα» σχολεία που εμπλουτίζουν την ακαδημαϊκή και επιστημονική γνώση των μελών τους, πέρα από γεωγραφικά και θεματικά όρια και τους επιτρέπουν να συναντούν και να αλληλεπιδρούν με άλλους που έχουν παραπλήσια ενδιαφέροντα. Το Scientix, ως κοινότητα μάθησης, προσφέρει μια σειρά εργαλείων τα οποία μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή του πρακτική (Cunha, 2012). Πέρα από το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχει η πύλη, είναι πολύ σημαντική η διαμόρφωση ενός πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μελών – εγγεγραμμένων χρηστών. Υπάρχει μια ενεργός online κοινότητα που παρέχει τη δυνατότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της. Οι χρήστες της πύλης γενικά ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν ενεργά, μαζί με συναδέλφους στους από όλη την Ευρώπη, στην ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών αλλά και στην διαμόρφωση κοινών εκπαιδευτικών πρακτικών (Aguirre-Molina & Gras-Velázquez, 2011). Ο χρήστης αφού δημιουργήσει τον προσωπικό του λογαριασμό στη διαδικτυακή πύλη έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει όλα τα διαθέσιμα συνεργατικά εργαλεία. Ο εγγεγραμμένος εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του τα ακόλουθα εργαλεία:

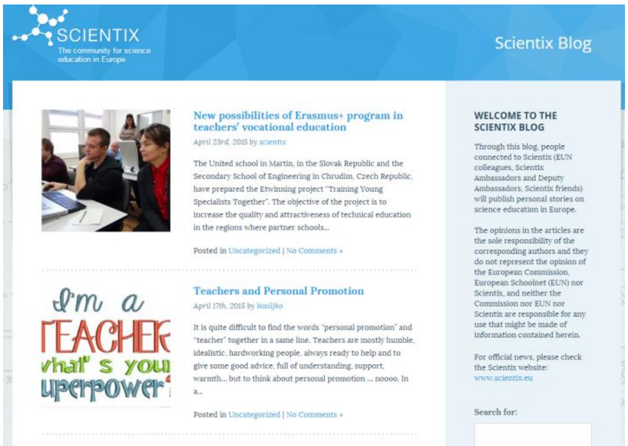
- Συμμετοχή σε forums με συζητήσεις σχετικά με τις πιο πρόσφατες πρωτοβουλίες στον τομέα της επιστήμης της εκπαίδευσης
- Κοινότητες Πρακτικής (Communities of Practise), όπου οι εκπαιδευτικοί των STEM, υπό την καθοδήγηση κάθε φορά ενός ειδικού, είναι σε θέση να συζητήσουν παιδαγωγικά θέματα σχετικά με την επιστήμη, την τεχνολογία και τη διδακτική τους
- Chat, ως άμεσος τρόπος αλληλεπίδρασης με άλλους χρήστες.
- Εκδηλώσεις δικτύωσης, που φέρουν μαζί τους συντονιστές έργων, διαχειριστές και άλλους εκπροσώπους, από την ευρωπαϊκή και εθνική επιστημονική εκπαίδευση. Ο στόχος είναι να επιτραπεί στα προγράμματα να μοιραστούν και να ανταλλάξουν τις εμπειρίες τους, να παρουσιάσουν τη δουλειά τους, και να διευκολυνθεί η δημιουργία νέων συνεργασιών.
- Περιοδική ενημέρωση με τη μορφή newsletter, digest, RSS feeds, email updates, σχετική με τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης των Φυσικών Επιστημών και πληροφορίες σχετικά με τις εθνικές στρατηγικές για την εκπαίδευση STEM στην Ευρώπη (Εικόνα 5)



Εικόνα 5: Νέα

- Λογαριασμοί twitter και ομάδα Facebook

- Δυνατότητα συμμετοχής σε on-line meeting rooms του Ευρωπαϊκού Σχολικού Δικτύου στην πλατφόρμα Cisco's WebEx Conference tool.
- Αναζήτηση σε διαδικτυακό ημερολόγιο για προγράμματα, εκδηλώσεις, συνέδρια, διαγωνισμούς και άλλα γεγονότα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο που σχετίζονται με την εκπαίδευση και τις Φυσικές Επιστήμες.
- Δωρεάν online εκπαίδευση με το εκπαιδευτικό εργαλείο Moodle. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τον δικό τους μαθησιακό ρυθμό, μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα online.
- Μια σειρά από εργαστήρια (workshops) και διαδικτυακά σεμινάρια (webinars) που πραγματοποιούνται σε τακτά διαστήματα πάνω σε θέματα που αφορούν σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές.
- «Science: it's a girl thing». Πρόκειται για μια πρωτοβουλία για την ευαισθητοποίηση και ενθάρρυνση των κοριτσιών σε ηλικίες 13-18 να σπουδάζουν Φυσικές Επιστήμες.
- Συμμετοχή σε blog για την παρουσίαση διαφόρων εκπαιδευτικών πρακτικών (Εικόνα 6).



Εικόνα 6: Scientix Blog

Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε κοινότητες μάθησης και πρακτικής και η δημιουργία και διαμοιρασμός εκπαιδευτικού περιεχομένου, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να συμμετέχει σε ένα ευρύτερο επαγγελματικό δίκτυο, αναβαθμίζοντάς τον στο δεύτερο επίπεδο (Knowledge deepening) του πλαισίου αναφοράς για τις εκπαιδευτικές δεξιότητες (UNESCO, 2011).

Β4. Συμπεράσματα

Η χρήση της εκπαιδευτικής πύλης Scientix μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη σε τρεις κυρίως ομάδες ενδιαφέροντος: εκπαιδευτικούς, ερευνητές αλλά και υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Κάθε μία από αυτές τις ομάδες μπορούν να επωφεληθούν από το υλικό αλλά και τις δραστηριότητες και εκδηλώσεις του δικτύου.

Πιο αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να:

- βρίσκουν έργα (projects) και πηγές διδακτικού υλικού (resources) σχετικά με τα STEM.
- λαμβάνουν μέρος σε εθνικά και ευρωπαϊκά εργαστήρια και μαθήματα που θα βοηθήσουν την περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- συμμετέχουν σε κοινότητες μάθησης όπου θα καταρτίζονται σύγχρονα ή ασύγχρονα μέσω σεμιναρίων κατάρτισης.

Αναβαθμίζονται έτσι στο επίπεδο της Γνωστικής Εμβάθυνσης (Knowledge Deepening) στο πλαίσιο των Εκπαιδευτικών Δεξιοτήτων (Competency Framework) της UNESCO.

Οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να :

- βρίσκουν συναδέλφους & σχολεία που επιθυμούν να συνεργαστούν.
- συμμετέχουν σε εκδηλώσεις δικτύωσης για εκπαιδευτικά προγράμματα STEM.

Οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν τη δυνατότητα να :

- λαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με τις εθνικές στρατηγικές για την εκπαίδευση STEM στην Ευρώπη.
- συμμετάσχουν στην έρευνα και την πρακτική εκπαίδευση διαμέσου του παρατηρητηρίου του δικτύου Scientix.

Η χρήση της εκπαιδευτικής πύλη Scientix μπορεί να ενταχθεί σε μια διαθεματική προσέγγισης των STEM υποβοηθούμενη από τις ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών) σύμφωνα με το ολιστικό μοντέλο το οποίο χαρακτηρίζεται από το ότι η διδασκαλία της χρήσης των τεχνολογιών της πληροφορικής και των επικοινωνιών, όπως και η χρήση τους, ενσωματώνεται στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών (ολιστική προσέγγιση). Η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει σημαντικά διαφορετικές εκπαιδευτικές αντιλήψεις, τόσο στην επιλογή της γνώσης όσο και της διδακτικής πρακτικής (Κόμης, 2004). Το Scientix αποτελεί μια συνεχώς αυξανόμενη κοινότητα εκπαιδευτικών, φορέων εκπαίδευσης και ερευνητών που ασχολούνται με

την εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες και προτείνει μια σύγχρονη προσέγγιση της διδασκαλίας των STEM σε μια ευρύτερη ευρωπαϊκή διάσταση.

Τέλος, σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα υπάρχουν τέσσερις άξονες για τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει ο σύγχρονος μαθητής: δημιουργική σκέψη, συνεργασία και επικοινωνία, πληροφοριακός εγγραμματισμός και διαπολιτισμικότητα (Binkley et al, 2012). Η προσέγγιση της διδασκαλίας με τη χρήση των πηγών και δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής πύλης Scientix δίνει μια νέα και πρωτοποριακή διάσταση στις εκπαιδευτικές πρακτικές του σύγχρονου εκπαιδευτικού και είναι σε θέση να υποστηρίξει τις ανάγκες της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα.

Β5. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Aguirre-Molina, D. & Gras-Velázquez, Á. (2011). Scientix, the community for Science Education in Europe. In Proceedings of the EDULEARN11, pp. 4763-4768.

Eick, C.J. & Reed, C.J. (2002). What Makes an Inquiry Oriented Science Teacher? The Influence of Learning Histories on Student Teacher Role Identity and Practice. Science Teacher Education, 86, pp 401-416.

Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. Assessment and Teaching of 21st Century Skills, Dordrecht, Springer.

Cunha, C., Gras-Velázquez, Á. & Gerard, E. (2012). Scientix: the new internet-based community for science education in Europe. EUN Partnership AISBL.

Gérard, E. & Snellmann J. (2011). Scientix: the community for Science education in Europe. In Gras-Velázquez, A. and Menapace, M. (eds). EUN Partnership AISBL and European Commission, Directorate-General for Research & Innovation.

Gras-Velázquez, À., Schwarzenbacher, B., Tasiopoulou, E., Debry, M., Bargoin, M., Kudenko, I. & Hernández, M. (2013), The Scientix Observatory. Morten F. Paulsen - András Szucs, 2013 (Ed.), Proceedings of the EDEN Annual Conference 2013, pp.457-466.

Hildreth P. & Kimble C. (2008). Introduction and Overview. In Kimble C., Hildreth P., Bourdon I., (Eds.). Communities of Practice, Creating Learning Environments for Educators. Volume 1(p.163-189). Charlotte, North Carolina. Information Age Publishing Inc.

Koeglreiter G (2008). Reaching Beyond the Boundaries. In Kimble C., Hildreth P., Bourdon I., (Eds.). Communities of Practice, Creating Learning Environments for Educators. Vol. 1(p.163-189). Charlotte, North Carolina. Information Age Publishing Inc.

Papadimitriou, S. (2013). Open Educational Resources and Practices Unfold a Brand New World Towards an Open Higher Education in Open Education 2030. Contribution to the JRC-IPTS Call for Vision Papers Part III: Higher Education.

UNESCO Paris OER Declaration 2012" (PDF). 2012. Retrieved 2015-04-27.

UNESCO ICT-Competence Framework for Teachers, Paris 2011, Retrieved 25-5-2015

"Εάν παγιδευτούμε σε μια πυρκαγιά": Διδακτικός Σχεδιασμός στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Ελένη Μελισσόβα[1], Ραχήλ Κολτσίδα Κοτινοπούλου[2]

[1]Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, melissova.e@gmail.com
[2]Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, koltsidaraxil@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος σχεδίου διδασκαλίας αποτελεί η ανάδειξη τρόπων πρόληψης, εκδήλωσης και προστασίας από πυρκαγιά. Ο ανωτέρω σκοπός υλοποιείται μέσω του εποικοδομητικού μοντέλου και των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, από τις οποίες προκύπτουν οι εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές που αξιοποιούνται στο εν λόγω σχέδιο.

Αρχικά, γίνεται προσδιορισμός του μαθησιακού αντικειμένου με ανάλογη αξιοποίηση των προαπαιτούμενων γνώσεων των μαθητών, ώστε να αναδειχθούν οι ιδέες μέσω οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων, καθώς και διαλόγου. Στη συνέχεια, επιδιώκεται η αναδόμηση των ιδεών τους, μέσω της προβολής βίντεο, με σκοπό την πρόκληση συζήτησης σχετικά με το φαινόμενο. Ακολούθως, στη φάση της εφαρμογής των ιδεών και στο πλαίσιο παιχνιδιού ρόλων πραγματοποιείται ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των ομάδων με ζητούμενο, την επίτευξη ενσυναίσθησης και ανάπτυξης ευελιξίας και προσαρμοστικότητας σε ανάλογες καταστάσεις.

Τέλος, πραγματοποιείται η ανασκόπηση και ο έλεγχος του βαθμού επίτευξης των μαθησιακών στόχων μέσω της επιχειρηματολογίας μεταξύ των ομάδων και των ερωταποκρίσεων ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό.

Λέξεις κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, εποικοδομητισμός, εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές, διδακτικός σχεδιασμός

Α. Εισαγωγή

Τα πλεονεκτήματα του εν λόγω σχεδίου βασίζονται στους τρόπους με τους οποίους ο μαθητής έρχεται σε επαφή με το θέμα που καλείται να μάθει, καθώς συζητά, προβληματίζεται, συμμετέχει, συνθέτει, αναλύει, αναλαμβάνει δράση, συνεργάζεται, αξιολογεί. Η καινοτομία και η πρωτοτυπία της γενικής ιδέας αλλά και του τρόπου με τον οποίο την προσεγγίσαμε έγκειται στην παιγνιώδη και βιωματική μάθηση ώστε οι μαθητές να οικοδομήσουν τη γνώση με εσωτερικές διεργασίες και να αντλήσουν ικανοποίηση μέσα από τις δικές τους δημιουργίες στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές βρίσκονται υποθετικά αντιμέτωποι με μία κατάσταση κρίσης, αυτήν της πυρκαγιάς, και καλούνται να ενημερωθούν επί του θέματος ώστε σε περίπτωση που κληθούν να αντιμετωπίσουν πραγματικά μια παρόμοια κατάσταση να γνωρίζουν και να είναι σε ετοιμότητα είτε να την αποτρέψουν είτε να την αποφύγουν είτε να τη διαχειριστούν. Η προστασία του εαυτού τους και των συνανθρώπων τους που ενδέχεται να βρεθούν σε κίνδυνο ή να παγιδευτούν στην πυρκαγιά, αλλά και των ζώων ή των δασών ή κάποιου χώρου αποτελεί πρώτιστη αναγκαιότητα.

Εφόσον γνωστοποιηθούν οι στόχοι, προσδιορίζουμε το μαθησιακό περιεχόμενο και στη συνέχεια εμβαθύνουμε ώστε να επιτευχθεί το μαθησιακό αποτέλεσμα. Βάσει ορισμένων τεχνικών, πραγματοποιείται ο προσανατολισμός, η ανάδειξη και η αναδόμηση των ιδεών των μαθητών, η εφαρμογή και η ανασκόπηση. Επιπλέον, στο διδακτικό σχεδιασμό προβλέπεται και ο τρόπος οργάνωσης των μαθητών, ο χώρος διεξαγωγής του μαθήματος αλλά και τα μέσα και τα υλικά που θα αξιοποιηθούν.

Αντικείμενο διδασκαλίας

«Εάν παγιδευτούμε σε μια πυρκαγιά»

Διδακτική ενότητα

3η ενότητα Μελέτης Περιβάλλοντος, και 7η ενότητα Γλώσσας (β' τεύχος)

Τάξη

Δ΄

Χρονική Διάρκεια

2- 3 διδακτικές ώρες.

Σκοπός, στόχοι

Σκοπός

Να αποκτήσουν οι μαθητές γνώση και ετοιμότητα σχετικά με την προστασία τους σε περίπτωση που παγιδευτούν σε μια πυρκαγιά.

Επιμέρους στόχοι

Γνωστικοί

- Να πληροφορηθούν για τους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης και προστασίας από την πυρκαγιά.
- Να ενημερωθούν σχετικά με τις ενέργειες που πρέπει να αποφύγουν κατά τη διάρκεια εκδήλωσης μιας πυρκαγιάς.
- Να κατανοήσουν τις καταστροφικές περιβαλλοντικές συνέπειες από την εκδήλωση πυρκαγιών.
- Να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν πιθανά αίτια πρόκλησης και πρόληψης εκδήλωσης πυρκαγιών.

Συναισθηματικοί

- Να ευαισθητοποιηθούν αναφορικά με ζητήματα προστασίας του περιβάλλοντος και ειδικότερα με τη συνεχή υποβάθμισή του που παρατηρείται στη σύγχρονη εποχή και συνιστά απότοκο σκόπιμης ανθρώπινης παρέμβασης.
- Να επιτευχθεί η ενσυναίσθηση αναφορικά με κάθε είδους απώλεια ως απόρροια μιας πυρκαγιάς.

Ψυχοκινητικοί

- Να αναπτύξουν τη φαντασία, την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητά τους.
- Να εξοικειωθούν με την εργασία σε ομάδες, καλλιεργώντας και επεκτείνοντας τις συνεργατικές, επικοινωνιακές και ευρύτερα κοινωνικές τους δεξιότητες.
- Να εντοπίσουν και να αξιοποιήσουν κατάλληλα τα στοιχεία εκείνα που θεωρούν σημαντικότερα από την μελέτη του κειμένου και από τις εικονικές αναπαραστάσεις ώστε να τους δοθεί η δυνατότητα για σύνδεση και συσχέτιση.

Α1. Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Από την υλοποίηση της διδασκαλίας αναμένουμε να έχουν επιτευχθεί οι ανωτέρω στόχοι, να έχει αυξηθεί η προσαρμοστικότητα των μαθητών, να έχουν διοχετεύσει την ενέργειά τους με δημιουργικό τρόπο, να έχουν καταφέρει οι μαθητές να συντονιστούν και να επεξεργαστούν τα δεδομένα, να έχουν οδηγηθεί σε λύσεις μέσα από έναν ευχάριστο τρόπο μάθησης και να αισθάνονται ικανοί να διαχειριστούν μία απειλητική κατάσταση.

Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

Διδακτική προσέγγιση

Ο ακόλουθος διδακτικός σχεδιασμός δομείται βάσει του διαφοροποιημένου τρόπου διδασκαλίας. Η δυναμική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έγκειται στη μεταβολή της διαδικασίας μάθησης μέσω ευέλικτων και εναλλακτικών διδακτικών τεχνικών και ενεργειών, οι οποίες θα προσαρμόζονται στις διαφορετικές ικανότητες, ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών (Tomlinson, 2010). Η μαθησιακή ετοιμότητα και το μαθησιακό στυλ διαφοροποιείται από μαθητή σε μαθητή. Ως εκ τούτου, οι ατομικές δυνατότητες του κάθε μαθητή τίθενται στο επίκεντρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μια προσπάθεια τροποποίησης των στόχων, των αναλυτικών προγραμμάτων, των στρατηγικών διδασκαλίας, των μεθόδων, των δραστηριοτήτων και των πηγών, ώστε να ανταποκρίνονται στις κλίσεις και τις προσδοκίες των μαθητών (Κανάκης, 1991, Bearne, 1996).

Στόχος της διαφοροποίησης στη διδασκαλία είναι η μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές αξιοποιώντας ποικιλία πρακτικών, κριτηρίων και μέσων(Θεοφιλίδης, 2009). Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, πώς να είναι αυτοδύναμοι, πώς να επικοινωνούν και να συνεργάζονται. Εκφράζονται ελεύθερα και συμμετέχουν ενεργά (Ματσαγγούρας, 2005). Ο εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, κρίνεται αναγκαίο να στοχάζεται και να αναστοχάζεται κριτικά αναφορικά με το πώς σκέφτεται και πράττει.

Πώς, επομένως, καθίσταται μια διδασκαλία ενδιαφέρουσα; Τι μαθαίνουν οι μαθητές; Για να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να προσελκύσει τους μαθητές κρίνεται σκόπιμο να εμπιστευτεί τη διαίσθησή τους και να αξιοποιήσει το εμπειρικό τους δυναμικό (Πασιαρδής, 2001). Η επικέντρωση στα ουσιώδη, η ενίσχυση, η ανατροφοδότηση, ο σεβασμός στην προσωπικότητα και η αναγνώριση της αξίας της προσπάθειας αποτελούν βασικές αρχές τις οποίες οφείλει ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη του (Tomlinson, 2010).

Η συνεχής στήριξη σχετικά με την εφαρμογή διαφοροποιημένων σχεδίων διδασκαλίας, το όραμα και η φιλοσοφία για την εκπαίδευση, η ύπαρξη παιδαγωγικής και διδακτικής κουλτούρας, η σαφήνεια, η ακρίβεια, η αξιολόγηση, η επιμόρφωση και το υποστηρικτικό υλικό συνθέτουν τους κύριους άξονες για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2008, Tomlinson, 2010).

Η σύνδεση του μαθητή με τη μάθηση συντελείται μέσω της αποδοχής, της συνεργασίας και του διαλόγου. Η ενεργητική κατάκτηση της γνώσης, η παροχή ισότητας ευκαιριών ανάλογα με τις απαιτήσεις του καθενός για τη βελτίωσή του, το δικαίωμα ελεύθερης επιλογής, η αλληλεπιδραστική οργάνωση των δράσεων, η βιωματική και διερευνητική μάθηση, η άρση των ανισοτήτων και η εμβάθυνση με στόχο την κατανόηση αποτελούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Βαστάκη, 2010, Tomlinson, 2010).

Ο κάθε εκπαιδευτικός καλείται να εντοπίσει την προοπτική αυτής της διδασκαλίας και να την αναδείξει ώστε να εκσυγχρονιστεί η διδακτική διαδικασία και η εκπαίδευση εν γένει εξαλείφοντας τη μηχανοποίηση κατά το διδακτικό έργο.

Μοντέλο διδασκαλίας

Αξιοποιείται ο Εποικοδομητισμός σε τρία επίπεδα: ''*Προσδιορισμός και Εισαγωγική προσέγγιση του μαθησιακού περιεχομένου*'', ''*Διαδικασία Εμβάθυνσης*'' και ''*Επίτευξη Μαθησιακού Αποτελέσματος*''. Οι φάσεις οικοδόμησης των εννοιών που διακρίνονται στα τρία παραπάνω επίπεδα είναι κατά σειρά η φάση του προσανατολισμού, κατά την οποία αναπτύσσονται οι στόχοι, ο σκοπός και τα κίνητρα για τη μάθηση του θέματος, η φάση της ανάδειξης των ιδεών των μαθητών, κατά την οποία εξωτερικεύονται οι ιδέες από τους μαθητές με διάφορους τρόπους και γίνεται προγραμματισμός κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών, η φάση της αναδόμησης των ιδεών των μαθητών, κατά την οποία συντελείται έλεγχος, ανάπτυξη ή αντικατάσταση των ιδεών αυτοβούλως μέσα από ενδοπροσωπική σύγκρουση που θα οδηγήσει στην εννοιολογική αλλαγή, η φάση εφαρμογής της νέας γνώσης, κατά την οποία δίνεται έμφαση στη λειτουργικότητα και την αξία της γνώσης στην πράξη, και η φάση της ανασκόπησης, κατά την οποία επέρχεται η συνειδητοποίηση της γνωστικής αλλαγής, ο αυτοέλεγχος, η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και η μεταγνώση (Driven & Odham, 1986, όπ. αναφ. στο Αντωνίου & Καραγιάννη, 2014).

Κοινές παραδοχές του εποικοδομητισμού και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στη βάση της Κριτικής Θεωρίας αποτελούν το ότι η πραγματικότητα γίνεται πολλαπλώς αντιληπτή, το ότι το νόημα δεν είναι εγγενές στα πράγματα, αλλά κατασκευάζεται ερμηνεύοντας την εμπειρία και το ότι η γνώση είναι δυναμική, ενεργητική και δεν υφίσταται ανεξαρτήτως του γνωρίζοντος υποκειμένου (Μανιάτης, 2006).

Β2. Τεχνικές διδασκαλίας-αξιολόγησης

«Το σχολείο οφείλει να στηρίζεται στη φυσική περιέργεια του παιδιού και η μάθηση να απορρέει από δραστηριότητες που ενδιαφέρουν το άτομο ώστε αυτό να βρίσκεται σε ετοιμότητα» (Jean, 2000, όπ. αναφ. στο Αντωνίου & Καραγιάννη, 2014: 172). Σημαντικός μαθησιακός στόχος είναι «η ανάπτυξη της συνειδητοποίησης και των ικανοτήτων των μαθητών μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον» (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008 όπ. αναφ. στο Αντωνίου & Καραγιάννη, 2014: 173)

Οι τεχνικές που αξιοποιούνται στον εν λόγω διδακτικό σχεδιασμό είναι η ιδεοθύελλα, η δημιουργία σεναρίου με μορφή διαλόγου, η δραματοποίηση με παιχνίδι ρόλων.

«Ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming ή ιδεοθύελλα) είναι μια τεχνική κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τις αντιλήψεις ή τις ιδέες τους για ένα θέμα ελεύθερα. Με αφορμή μια ιδέα ή ένα ερώτημα, οι μαθητές αναπτύσσουν τις σκέψεις τους πάνω στο θέμα χωρίς να αξιολογούνται ή να κρίνονται. Σκοπός είναι οι διάφορες ιδέες που προκύπτουν να ομαδοποιηθούν ώστε να προκύψουν οι διαφορετικές πτυχές του προβλήματος. Η τεχνική αυτή βασίζεται στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών αλλά και στη διαφορετικότητα των μελών μιας τάξης. Ακριβώς επειδή κάθε μαθητής είναι διαφορετικός θα έχει να προσφέρει στην ομαδική διερεύνηση του θέματος τη δική του πτυχή κάνοντας τη συνολική οπτική πλουσιότερη» (Κομνηνού, διαδικτυακή πηγή)

Η Θεατρική Αγωγή και ειδικότερα «το θεατρικό παιχνίδι, δίνει ευκαιρίες για εξωτερίκευση των συναισθημάτων που μαζί με τη συμμετοχή του σώματος και της σκέψης συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση του εαυτού, την αυτοπραγμάτωση και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου» (Σέργη, 1987). «Οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν, προκειμένου να διερευνήσουν ένα πρόβλημα, να αναζητήσουν τις αιτίες που το προκάλεσαν και να προσπαθήσουν μέσα από δράση, δημιουργική αντιπαράθεση και σύνθεση να το επιλύσουν» (Οδηγός Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό- Γυμνάσιο, 2011).

Κατά την αξιολόγηση αξιοποιούνται η επιχειρηματολογία μεταξύ των ομάδων των μαθητών και οι ερωταποκρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς «αποβλέπουν στη δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού παιδαγωγικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη, στην κατανόηση, εμπέδωση και αναζήτηση της γνώσης από το μαθητή, στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή και στην αξιολόγηση της επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων» (Κωνσταντίνου, 2000: 67).

Β3. Πορεία διδασκαλίας

Οργάνωση μαθητών

Ανάγνωση του κειμένου δυνατά από έναν μαθητή ή από τον εκπαιδευτικό, ώστε να πραγματοποιηθεί μια αρχική επαφή με το θέμα. Στη συνέχεια, για να διασφαλιστεί η κατανόηση των βασικότερων σημείων του κειμένου από όλους τους μαθητές, ακολουθεί η προβολή ενδεικτικών εικόνων και βίντεο σχετικών με το υπό συζήτηση αντικείμενο σε συνδυασμό με την επεξεργασία ερωτήσεων ενώ οι μαθητές οργανώνονται σε μικρές ομάδες εργασίας. Το δυναμικό της κάθε ομάδας θα αποτελείται από μαθητές με διαφορετικές ικανότητες ώστε να αλληλοσυμπληρώνονται και να αλληλοβοηθούνται.

Χώρος διεξαγωγής μαθήματος

Η σχολική αίθουσα.

Περιεχόμενο μαθήματος

Η βασική μαθησιακή αναφορά σχετίζεται με τους τρόπους πρόληψης εκδήλωσης πυρκαγιάς, αλλά και με πιθανούς τρόπους προστασίας.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Πιθανοί τρόποι πρόκλησης πυρκαγιών και σημεία στα οποία είναι πιθανό να εκδηλωθούν με μεγαλύτερη συχνότητα.

Διαδικασία Διαφοροποιημένης διδασκαλίας

1ο ΕΠΙΠΕΔΟ: Προσδιορισμός και Εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου

Φάση 1: Προσανατολισμός

Ως αφόρμηση, για την προσέγγιση του μαθησιακού περιεχομένου, χρησιμοποιείται ο ήχος του πυροσβεστικού οχήματος και οι μαθητές καλούνται να τον αναγνωρίσουν (επιδίωξη: *έλεγχος μαθησιακής ετοιμότητας*). Στη συνέχεια, πραγματοποιείται συζήτηση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές σχετικά με τα αίτια πρόκλησης μιας πυρκαγιάς, τους πιθανούς τρόπους και τόπους εκδήλωσης πυρκαγιών στη χώρα μας (επιδίωξη: *ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης*), αλλά και σε σχέση με τους πιθανούς τρόπους προστασίας και διάσωσης κατά τη διάρκεια εκδήλωσής τους (επιδίωξη: *εισαγωγή στο περιεχόμενο μάθησης*). Στο στάδιο αυτό, μοιράζουμε στους μαθητές εικόνες από πυρκαγιές σε διάφορους χώρους και εκείνοι καλούνται να φανταστούν τα συναισθήματ0α των παγιδευμένων ανθρώπων και ζώων, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα ενεργούσαν οι ίδιοι εάν ήταν στη θέση τους (επιδίωξη: *μεταγνωστική στρατηγική της δημιουργίας νοητικών αναπαραστάσεων και συναισθηματική εμπλοκή*). Σε επόμενο στάδιο, δίνεται στους μαθητές το κείμενο με τις συνοδευτικές ερωτήσεις προς επεξεργασία.

Φάση 2: Ανάδειξη των ιδεών

Οι μαθητές διατυπώνουν τις απόψεις τους και προσωπικές τους εμπειρίες, αν υπάρχουν, από πυρκαγιές και τους διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης που χρησιμοποίησαν. Ακόμη, μπορούν να εκφράσουν ποικίλες απόψεις, ιδέες, απορίες ή συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν από την αρχική επεξεργασία του κειμένου.

2ο ΕΠΙΠΕΔΟ: Διαδικασία Εμβάθυνσης

Φάση 3: Αναδόμηση των ιδεών των μαθητών

Οι μαθητές καταγράφουν τις διαπιστώσεις τους σχετικά με τα μέτρα προστασίας λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συζήτηση που προηγήθηκε (επιδίωξη: *σύνδεση προηγούμενης γνώσης με τη νέα*). Κατόπιν, μετά την προβολή βίντεο με τις αντιδράσεις και τις απόψεις ανθρώπων οι οποίοι κατάφεραν να επιβιώσουν από μια πυρκαγιά, οι μαθητές προσπαθούν να εντοπίσουν, ανά ομάδες, τους τρόπους προστασίας και διαφυγής αλλά και να προτείνουν τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου επεκτείνοντας τις προϋπάρχουσες ιδέες και γνώσεις τους.

Φάση 4: Εφαρμογή των ιδεών

Οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες εργασίας (επιδίωξη: *ενεργοποίηση του συνόλου των μαθητών και ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας*). Σε κάθε ομάδα αποδίδεται και ένας ρόλος, ανάλογα με τις ιδιαίτερες προτιμήσεις και ενδιαφέροντα των μελών της (επιδίωξη: *ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος για το θέμα*). Οι ομάδες που προκύπτουν είναι η ομάδα των πυροσβεστών, η ομάδα των ζώων του δάσους που έχει τυλιχτεί στις φλόγες, η ομάδα της οικογένειας που είναι παγιδευμένη στο σπίτι της στο οποίο ξέσπασε πυρκαγιά, η ομάδα των δασκάλων και μαθητών που βρίσκονται στο σχολείο την ώρα που ξεσπά η πυρκαγιά και η ομάδα των εργατών σ’ ένα εργοστάσιο σοκολάτας τη στιγμή που αντιλαμβάνονται την εκδήλωση πυρκαγιάς στο χώρο εργασίας τους. Κάθε ομάδα, ανάλογα με το ρόλο της, αναλαμβάνει να δημιουργήσει έναν διάλογο μεταξύ των μελών της, με ερωτήσεις όπως οι ακόλουθες:

- Πώς λειτουργούν, πώς οργανώνονται και πώς συντονίζουν τις προσπάθειές τους οι πυροσβέστες για να καταφέρουν να σβήσουν μια πυρκαγιά; (για την ομάδα των πυροσβεστών)
- Ποια είναι τα αισθήματα, οι φόβοι και οι ανησυχίες τους όταν καλούνται να σβήσουν μια πυρκαγιά; (για την ομάδα των πυροσβεστών)
- Τι άραγε θα συζητούσαν τα ζώα την ώρα που καιγόταν το δάσος τους; (για την ομάδα των ζώων του δάσους)
- Πώς θα αισθανθούν όταν συνειδητοποιήσουν το βαθμό καταστροφής του βιοτόπου τους και πώς θα καταφέρουν να διασωθούν; (για την ομάδα των ζώων του δάσους)
- Πώς νιώθει και σε ποιες ενέργειες προβαίνει μια οικογένεια που εγκλωβίζεται στο σπίτι της από πυρκαγιά; (για την ομάδα της οικογένειας που είναι παγιδευμένη στο σπίτι)
- Πώς οφείλει να αντιδράσει η οικογένεια μέχρι να καταφθάσει η πυροσβεστική; (για την ομάδα της οικογένειας που είναι παγιδευμένη στο σπίτι)
- Υπάρχουν συγκεκριμένες ενέργειες που θα μπορούσαν να αποβούν σωτήριες για τη διάσωση των μελών της οικογένειας; (για την ομάδα της οικογένειας που είναι παγιδευμένη στο σπίτι)
- Ποια είναι η ευθύνη των δασκάλων και των μαθητών σε περίπτωση τέτοιου κινδύνου ώστε να παραμείνουν όλοι ασφαλείς; (για την ομάδα των δασκάλων και μαθητών που βρίσκονται στο σχολείο)
- Σε ποιες συγκεκριμένες ενέργειες οφείλουν να προβούν, ώστε να διασφαλιστεί η καλή υγεία και ακεραιότητα δασκάλων και μαθητών; (για την ομάδα των δασκάλων και μαθητών που βρίσκονται στο σχολείο)
- Πώς είναι πιθανό να αισθανθούν τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές που ίσως αντιμετωπίζουν για πρώτη φορά κάποιοι από αυτούς μια τόσο δυσάρεστη κατάσταση; (για την ομάδα των δασκάλων και μαθητών που βρίσκονται στο σχολείο)
- Πώς αισθάνονται οι εργάτες όταν συνειδητοποιούν την πυρκαγιά; (για την ομάδα των εργατών στο εργοστάσιο σοκολάτας)
- Ποιες είναι οι ενέργειες που οφείλουν να πράξουν και με ποια σειρά; (για την ομάδα των εργατών στο εργοστάσιο σοκολάτας)
- Πώς θα νιώσουν μετά την κατάσβεση της πυρκαγιάς, όταν συνειδητοποιήσουν το μέγεθος της καταστροφής που έχει υποστεί ο χώρος εργασίας τους; (για την ομάδα των εργατών στο εργοστάσιο σοκολάτας)

Η διδακτική τεχνική που δύναται να αξιοποιηθεί είναι η δραματοποίηση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και τους ρόλους, βάσει των διαλόγων που έχουν ήδη δημιουργήσει, κινητοποιούνται ψυχικά, γνωστικά, συναισθηματικά και

σωματικά ώστε να υπάρξει δραστηριοποίηση και μέσα από τους τρόπους δράσης και σκέψης των ηρώων κάθε ιστορίας. Βασικό ζητούμενο αποτελεί ο προβληματισμός των μαθητών για ενδεχόμενες λανθασμένες απόψεις, ιδέες και ενέργειες τους σε περίπτωση που κληθούν να αντιμετωπίσουν μια ανάλογη κατάσταση (επιδίωξη: *πρόκληση εσωτερικής σύγκρουσης και εννοιολογικής αλλαγής*).

3ο ΕΠΙΠΕΔΟ: Επίτευξη Μαθησιακού Αποτελέσματος

Φάση 5: Ανασκόπηση και Αξιολόγηση

Η κάθε ομάδα παρουσιάζει στο σύνολο της τάξης τα επιχειρήματα που προέκυψαν από την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μελών της ομάδας (επιδίωξη: *αξιολόγηση των τελικών μαθησιακών επιτευγμάτων*). Όταν ολοκληρωθεί η ίδια διαδικασία για όλες τις ομάδες, τότε ο εκπαιδευτικός υποβάλλει στους μαθητές ορισμένες ερωτήσεις (επιδίωξη: *έλεγχος του επιπέδου επιρροής στο μαθησιακό αποτέλεσμα*), που σκοπό έχουν να συνδράμουν την προσπάθεια τους για εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, όπως οι ακόλουθες:

- Γιατί δεν συνίσταται να καταληφθούμε από πανικό σε περίπτωση εκδήλωσης πυρκαγιάς;
- Πώς μπορούμε να αποφύγουμε την εισπνοή καπνού, που μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά αναπνευστικά προβλήματα ή ακόμη και απώλεια των αισθήσεων;
- Πώς μπορούμε να αποφύγουμε την έκθεση στη θερμική ακτινοβολία, που οδηγεί σε καταβολή δυνάμεων, αποπληξία ή ακόμη και στο θάνατο;
- Γιατί δεν πρέπει να αναζητήσουμε καταφύγιο σε φρεάτια ή σπηλιές;
- Πότε και με ποιο τρόπο μπορούμε να περάσουμε μέσα από τις φλόγες;
- Τι μπορούμε να κάνουμε αν οι φλόγες είναι ιδιαίτερα ψηλές;
- Σε περίπτωση που δεν προλαβαίνουμε να διαφύγουμε, ποιες ενέργειες μας εξασφαλίζουν περισσότερες πιθανότητες επιβίωσης;

Κατά τη διάρκεια απάντησης των μαθητών στις παραπάνω ερωτήσεις, ο εκπαιδευτικός ελέγχει την εξέλιξη της συλλογικής και συνεργατικής διαδικασίας (επιδίωξη: *διερεύνηση της ποιότητας αλλά και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας*), όσο και της ταχύτητας ενεργοποίησης των μαθητών (επιδίωξη: *ταχύτητα/ρυθμός μάθησης*).

Η ιστορία αυτή μπορεί να καταγραφεί μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας και να τοιχοκολληθεί ή να τυπωθεί ή και να βιντεοσκοπηθεί όλη η δραστηριότητα.

Β4. Μέσα – Υλικά διδασκαλίας

Φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής με δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο, βιντεοπροβολέας, το κείμενο με τίτλο «Εάν παγιδευτούμε σε μια πυρκαγιά» από το περιοδικό ''Οδηγός του φίλου του δάσους: Τι πρέπει να γνωρίζουμε για να προστατέψουμε το δάσος'', της WWF, εικόνες, φωτογραφίες ή σκίτσα, χαρτί, στυλό.

Β5. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βιβλία

Αντωνίου, Ε., Καραγιάννη, Β. (2014). *Η παιδαγωγική αξιοποίηση της Διερευνητικής Δραματοποίησης (Inquiry Drama) στην εναλλακτική Διδακτική*, πτυχιακή εργασία, Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Bearne, E. (1996). Differentiation and Diversity in the Primary School, Routledge, London

Jean, H. (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί: σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης (Rousseau, Pestalozzi, Frobel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori)*, (μτφρ.) Καρακατσάνη, Δ., (επιμ.) Jean H., Αθήνα: Μεταίχμιο

Θεοφιλίδης, Χ. (2009). *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης

Κωνσταντίνου, Χ.(2000). Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική, Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής αναλύσης, Αθήνα: εκδ. Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg

Πασιαρδής, Π. (2001). Το σχολικό κλίμα, Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω

Σέργη Λ. (1987). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*, Αθήνα: Gutenberg.

Tomlinson, C. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας* (μτφρ.) Χρήστος Θεοφιλίδης και Δέσποινα Μαρτίδου- Φορσιέ, Αθήνα: Γρηγόρη

Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*, Αθήνα: Τόπος

ΥΠΕΠΘ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Πρόγραμμα Σπουδών, Αθήνα

Άρθρα σε περιοδικά

Βαστάκη, Σ. (2010). «Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τχ. 12, σελ. 121-135

Driver, R. & Oldham, V. (1985). A constructivism approach to curriculum development in Science, *Studies in Science Education*,13

Κανάκης, Ι. (1991). «Η εσωτερική διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας- μάθησης», *Νεοελληνική Παιδεία*, τχ. 23., σελ. 33-39

Αναφορές στο διαδίκτυο

Κομνηνού, Α. «Ιδεοθύελλα», Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://athinakomninou.weebly.com/ (τελευταία προσπέλαση 27/05/2015)

Μανιάτης, Π., (2006). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κριτική παιδαγωγική, *Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι.Ε. Π.ΕΚ.), Αθήνα. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/maniatis.pdf (τελευταία προσπέλαση 11/05/2015)

Συνδιδασκαλία Μαθηματικών-Νεοελληνικής Γλώσσας: Η Επαγωγική μέθοδος μέσα από μια Διαθεματική Οπτική

Ελένη Κανταρά[1], Ελευθέριος Τσιτσόπουλος[2]

[1]Εκπαιδευτικός - ΠΕ02 2ο ΕΠΑΛ ΔΡΑΜΑΣ, elekantara@yahoo.gr
[2]Εκπαιδευτικός - ΠΕ03 2ο ΕΠΑΛ ΔΡΑΜΑΣ, terist1991@gmail.com

Περίληψη

Αφετηρία και αφορμή του παρόντος εκπαιδευτικού πολυτροπικού σεναρίου υπήρξε η ανάγκη διερεύνησης και εφαρμογής μέσα στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης καινοτόμων διδακτικών πρακτικών που στηρίζονται στις επιταγές του Νέου Σχολείου με δεδομένη και τεκμηριωμένη πάντοτε τη συμβατότητα με ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ. Στόχος μας συνεπώς, είναι η συνειδητοποίηση της πρακτικής εφαρμογής της διαθεματικότητας στα σχολικά πλαίσια και μάλιστα αναφορικά με επιστημονικά πεδία που εσφαλμένα θεωρούνται ασύμβατα (μαθηματικά- νεοελληνική γλώσσα). Κατά την εφαρμογή στην τάξη του συγκεκριμένου (3ωρου) εκπαιδευτικού σεναρίου βασιστήκαμε **στη θεωρία του εποικοδομιτισμού**, στην **ανακαλυπτική μάθηση και την καθοδηγούμενη ανακάλυψη**. Κυρίως όμως βασιστήκαμε στις κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες, που ενθαρρύνουν τη **συνεργασία μεταξύ των μαθητών και την κοινωνική αλληλεπίδραση**. Τέλος, καταθέτουμε αυτήν την εκπαιδευτική πρόταση κατόπιν θετικότατης αξιολόγησής της τόσο από συναδέλφους και ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης που μας τίμησαν με την παρουσία τους αλλά και με την κριτική- ανατροφοδότηση της προσπάθειάς μας, όσο και από τους μαθητές που συμμετείχαν.

Λέξεις- κλειδιά: Νεοελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, διαθεματικότητα, συνδιδασκαλία.

Α. Ταυτότητα διδακτικής πρακτικής

Α1. Τίτλος Διδακτικής Πρακτικής

«ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ- ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: Η ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΜΙΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ»

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Γνωστικό αντικείμενο της Διδακτικής Πρακτικής:

- Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Λυκείου: Είδη συλλογισμών (σελ.13)
- Μαθηματικά Β' Λυκείου θετικής κατεύθυνσης: Αρχή Μαθηματικής Επαγωγής (σελ. 136-137).

Α2. Συμβατότητα με το ΑΠΣ & το ΔΕΠΠΣ

Α2.1. Νεοελληνική Γλώσσα

Οι μαθητές να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει, προκειμένου να ανταποκριθούν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες και απαιτήσεις στις οποίες είναι απαραίτητη η χρήση της γλώσσας. Οι ειδικότεροι στόχοι του γλωσσικού μαθήματος θα μπορούσαν αρχικώς να είναι καθαρά γλωσσικοί. Όμως το γλωσσικό μάθημα— περισσότερο από όλα τα άλλα— σχετίζεται στενά με την κοινωνία, γι' αυτό είναι προφανές ότι μέσω αυτού καλλιεργούνται επίσης αξίες και στάσεις απέναντι στην κοινωνία και τον κόσμο. Επομένως παράλληλα με τους γλωσσικούς επιδιώκονται και ευρύτεροι αξιακοί στόχοι. Στους γλωσσικούς στόχους θα μπορούσαν μεταξύ των άλλων να ενταχθούν: α) η κειμενική ποικιλότητα ως χαρακτηριστικό των γλωσσών σε άμεση συνάρτηση με την ποικιλότητα και τη δυναμική των κοινωνικών πρακτικών και των κοινοτήτων, όπου ανήκουν και κατανοούνται τα κείμενα, β) η εξοικείωση με τα βασικά χαρακτηριστικά κειμενικών ειδών (όπως του δοκιμίου και της ερευνητικής εργασίας) και κειμενικών τύπων (όπως του επιχειρηματολογικού, της περιγραφής και της αφήγησης), γ) η κατανόηση της δομής των κειμένων ως συνδυασμού γλωσσικών επιλογών (συνοχή) με το νοηματικό επίπεδο (συνεκτικότητα), δ) η κατανόηση της σχέσης του καναλιού της επικοινωνίας με την ιδιαιτερότητα των κοινωνικών πρακτικών, ε) η διάκριση μεταξύ κειμένων καθημερινού και ακαδημαϊκού (επιστημονικού) τύπου, στ) η απόκτηση δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού, απαραίτητων για τη χρήση τους ως εκπαιδευτικών μέσων και μέσων προσωπικής έκφρασης και επικοινωνίας.

Οι αξιακοί στόχοι που μπορούν να επιδιωχθούν είναι πολλοί και γι' αυτό δύσκολο να καταγραφούν όλοι. Πάντως, μεταξύ αυτών μπορεί να είναι: α) ο δημοκρατικός χειρισμός του λόγου με σεβασμό προς τις απόψεις των άλλων, β) η αντίληψη του τρόπου με τον οποίο δομούνται μέσω του λόγου διαφορετικές οπτικές για τον κόσμο, γ) η κατανόηση της αλλαγής που έχει επέλθει στον κόσμο με τη συρρίκνωση των αποστάσεων και τη συνεχή κίνηση ανθρώπων, κεφαλαίων, εικόνων και κειμένων, δ) Η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική και εξωσχολική ζωή, ε) Η εξοικείωση των μαθητών με την τεχνολογία της πληροφορικής, ώστε να μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα μέσω των Η/Υ και να επικοινωνούν μέσω των Η/Υ ως πομποί ή δέκτες.

Βασική μεθοδολογική οδηγία στα νέα προγράμματα σπουδών του Νέου Σχολείου είναι η υιοθέτηση οποιασδήποτε πρακτικής θα οδηγούσε στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών και μαθητριών με την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ τους και με τον διδάσκοντα και τη διδάσκουσα στον ρόλο του βοηθού και συνεργάτη με στόχο την κατάκτηση των επιδιωκόμενων από το ΠΣ γραμματισμών και δεξιοτήτων. Άρα, η διδακτική αυτή πρακτική είναι συμβατή με το νέο Π.Σ., γιατί είναι σύμφωνη με τις διδακτικές προσεγγίσεις του (ενεργοποίηση της συμμετοχής, καλλιέργεια κλίματος αποδοχής, διαμόρφωση ελκυστικών περιβαλλόντων μάθησης κ.ά.) και τη φιλοσοφία του σχολείου ως κοινότητας (συλλογικότητα, καλλιέργεια αισθητικής, υπευθυνότητα κ.ά.). Πιο συγκεκριμένα, για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, η πρακτική αυτή είναι συμβατή ως προς τα εξής: στηρίζεται στις αρχές της διαφοροποίησης στη διδασκαλία, στοχεύει στο να αποκτήσουν οι μαθητές τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν και να μεταδίδουν γλωσσικά μηνύματα με τρόπο διαφοροποιημένο ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας. Οι δεξιότητες που καλλιεργεί είναι οι τέσσερις που ορίζονται από το νέο Π.Σ: α) κατανόηση προφορικού λόγου, β) παραγωγή προφορικού λόγου, γ) κατανόηση γραπτού λόγου, δ) παραγωγή γραπτού λόγου.

Πιο συγκεκριμένα, η μεθοδολογία στηρίζεται στις εξής αρχές: α) Αξιοποιούνται στη διδασκαλία στοιχεία από την εμπειρία των μαθητών και των μαθητριών. β) Τα θέματα με τα οποία ασχολείται η τάξη προέρχονται από διάφορες πηγές έντυπου, ηλεκτρονικού και προφορικού λόγου που παράγεται σε ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες. γ) Δίνεται η δυνατότητα παραγωγής από όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες διαφόρων ειδών προφορικού και γραπτού λόγου που απευθύνεται σε κάποιον πραγματικό αποδέκτη. δ) Ο διδάσκων έχει ρόλο συντονιστή και ισότιμου συνομιλητή κατά τη διδασκαλία και τη διεξαγωγή των διάφορων γλωσσικών δραστηριοτήτων. ε) Οι ενότητες που σχεδιάζονται για την καλλιέργεια του γραμματισμού έχουν τη μορφή σχεδίων δράσης (project).

Α2.2. Μαθηματικά

Ο σκοπός της διδασκαλίας των Μαθηματικών εντάσσεται στους γενικότερους σκοπούς της Εκπαίδευσης και αφορά τη συμβολή στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή και την επιτυχή κοινωνική ένταξή του, εφόσον τα μαθηματικά: Ασκούν τον μαθητή στην μεθοδική σκέψη, στην ανάλυση, στην αφαίρεση, στη γενίκευση, στην εφαρμογή, στην κριτική και στις λογικές διεργασίες και τον διδάσκουν να διατυπώνει τα διανοήματά του με τάξη, σαφήνεια, λιτότητα και ακρίβεια. Αναπτύσσουν την παρατηρητικότητα, την προσοχή, τη δύναμη αυτοσυγκέντρωσης, την επιμονή, την πρωτοβουλία, τη δημιουργική φαντασία, την ελεύθερη σκέψη, καλλιεργούν την αίσθηση της αρμονίας, της τάξης και του ωραίου και διεγείρουν το κριτικό πνεύμα. Είναι απαραίτητα στην καθημερινή ζωή και ιδιαίτερα στο χώρο εργασίας αλλά και για την ανάπτυξη και εξέλιξη των άλλων επιστημών και ιδιαίτερα της Τεχνολογίας, της Οικονομίας και των Κοινωνικών Επιστημών.

Αν δεχτούμε, επομένως, ότι η διδασκαλία των Μαθηματικών δεν αφορά μόνο γνώσεις και κατάκτηση ενός συγκεκριμένου επιπέδου ικανοτήτων, αλλά περιλαμβάνει διαδικασίες μάθησης που καλύπτουν τις διαστάσεις που έχουμε ήδη περιγράψει, οι στόχοι της μαθηματικής εκπαίδευσης εκφράζονται πληρέστερα με όρους δραστηριοτήτων, παρά με όρους παρατηρήσιμων συμπεριφορών. Η επιλογή των δραστηριοτήτων γίνεται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια που αναφέρονται στους γενικούς στόχους της μαθηματικής εκπαίδευσης και η διατύπωσή τους επιτρέπει την εμπλοκή, εφόσον είναι δυνατόν, του συνόλου των μαθητών της τάξης. Για τους μαθητές αυτό σημαίνει ότι έχουν την ευκαιρία να σκεφτούν και να ενεργήσουν στο δικό τους προσωπικό επίπεδο και να διατυπώσουν τους δικούς τους επιμέρους στόχους. Για το δάσκαλο αυτό σημαίνει υψηλό βαθμό αυτενέργειας και πρωτοβουλίας. Πρέπει να είναι ικανός να διακρίνει πίσω από τη διατύπωση μιας δραστηριότητας τους γενικούς στόχους της μαθηματικής εκπαίδευσης και να τους προσαρμόσει στις ιδιαιτερότητες της τάξης του.

Για τη σωστή επιλογή δραστηριότητας επισημαίνεται ότι μια δραστηριότητα πρέπει: Να είναι κατανοητή από όλους τους μαθητές και να μην επιτρέπει παρανοήσεις και υπονοούμενα, να αφήνει περιθώρια για έρευνα και αυτενέργεια, να ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα και την ομαδική εργασία, προτρέποντας τους μαθητές και τις ομάδες σε νοητικό ανταγωνισμό, να μην επιτρέπει άμεση προσέγγιση σε μια και μοναδική λύση.

Επιδιώκοντας τους γενικούς στόχους της μαθηματικής εκπαίδευσης μέσω επεξεργασίας κατάλληλων δραστηριοτήτων, οι μαθητές μαθαίνουν να ερευνούν, να αιτιολογούν κατ' αναλογία, να εκτιμούν την ισχύ πιθανών λύσεων, να επιχειρηματολογούν υπέρ της λύσης που προτείνουν και να εκφράζονται στη μαθηματική γλώσσα εκτιμώντας την ισχύ της ως εργαλείο επικοινωνίας. Αυτοί είναι οι πραγματικοί στόχοι της μαθηματικής εκπαίδευσης, δηλαδή «οι στόχοι, αφορούν την ίδια τη διαδικασία μάθησης και δεν αποτελούν απλά μετρήσιμο αποτέλεσμα». Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι μια διαδικασία μάθησης, που στηρίζεται σε επεξεργασία δραστηριοτήτων, δεν θα οδηγήσει σε κάποια «προϊόντα» μάθησης που οι υποστηρικτές της πρώτης προσέγγισης εκφράζουν με τη μορφή παρατηρήσιμων συμπεριφορών. Απλά οι στόχοι της μαθηματικής εκπαίδευσης έχουν μεγάλο εύρος και δεν μπορούν να περιοριστούν σε μια στείρα έκφραση «προϊόντος».

Γι' αυτό και η διδασκαλία πρέπει να οργανωθεί στη βάση δραστηριοτήτων για την επίτευξη των γενικών στόχων της μαθηματικής εκπαίδευσης, με τους συγκεκριμένους μετρήσιμους στόχους να ενέχουν το ρόλο του παραδείγματος για το διδάσκοντα, προκειμένου αυτός να βοηθηθεί στη μετάφραση των γενικών στόχων. Είναι σημαντικό να παρέχονται στους μαθητές δικλείδες ασφαλείας στην αναζήτηση της γνώσης. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα πολλαπλής προσέγγισης μιας έννοιας όπως: Μέσω διαφόρων τύπων αναπαραστάσεων (συμβολικά, με γραφικές παραστάσεις, με πίνακες, με γεωμετρικά σχήματα), διαθεματικά, με αναφορά στην Ιστορία των Μαθηματικών (η Ιστορία των Μαθηματικών είναι ένα πεδίο πλούσιο σε ιδέες για τη διδακτική προσέγγιση μιας έννοιας).

Α3. Η σχέση του σεναρίου με το ΔΕΠΠΣ

Ο μαθητής συνειδητοποιεί με κατάλληλα παραδείγματα και εικόνες την στενή σχέση της φιλοσοφικής και μαθηματικής σκέψης και την πρακτική εφαρμογή της στην καθημερινή ζωή.

Α4. Συμβατότητα με τους στόχους του ΑΠΣ της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας

Ο μαθητής επιδιώκεται:

- Να διακρίνει τα είδη συλλογισμών με έμφαση στην επαγωγική και παραγωγική συλλογιστική πορεία στα πλαίσια του λόγου (Νεοελληνική Γλώσσα).
- Να διακρίνει την επαγωγική και παραγωγική μέθοδο στα πλαίσια του μαθήματος των Μαθηματικών.
- Να κατανοεί τη διαθεματική σχέση των μαθηματικών και της νεοελληνικής γλώσσας με αφορμή τη συγκεκριμένη ενότητα.
- Να κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται η μαθηματική και φιλοσοφική σκέψη (η μαθηματική σκέψη είναι φιλοσοφία).
- Να εντοπίζει τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγωγικής και της παραγωγικής μεθόδου μέσα στα πλαίσια μιας διαθεματικής προσέγγισης.
- Να αντιλαμβάνεται την σχέση ανάμεσα στις θεωρητικές και θετικές επιστήμες.
- Να αναγνωρίζει την πνευματική και επιστημονική προσφορά σπουδαίων αρχαίων φιλοσόφων- μαθηματικών.

Α5. Σκοπός & στόχοι της διδακτικής πρακτικής

Γενικός σκοπός:

Οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη διαθεματικότητα των επιστημών μέσα από μια ιστορική αναδρομή. Να κατανοήσουν τον τρόπο σύνδεσης της φιλοσοφικής και μαθηματικής σκέψης και να αντιληφθούν την πρακτική εφαρμογή αυτής της διαθεματικής προσέγγισης μέσα από την κατανόηση της επαγωγικής και παραγωγικής μεθόδου.

Επιμέρους στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- Να διακρίνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σπουδαίων φιλοσόφων- μαθηματικών της αρχαιότητας.
- Να αντιληφθούν τις βασικές γραμμές της αριστοτελικής σκέψης.
- Να γνωρίσουν την προσφορά των μαθηματικών της αρχαιότητας στην εξέλιξη της μαθηματικής επιστήμης.
- Να διακρίνουν τα βασικά γνωρίσματα της επαγωγικής μεθόδου.
- Να διακρίνουν τα βασικά γνωρίσματα της παραγωγικής μεθόδου.
- Να συγκρίνουν με την αξιοποίηση παραδειγμάτων τις δυο μεθόδους.
- Να ασκηθούν στον εντοπισμό του είδους της συλλογιστικής πορείας σε ένα επιχείρημα.
- Να ασκηθούν στην πρακτική εφαρμογή της επαγωγικής και παραγωγικής μεθόδου σε παράλληλα επιστημονικά επίπεδα (Μαθηματικά- Νεοελληνική Γλώσσα).
- Να αλληλεπιδράσουν συνεργαζόμενοι σε ομάδες.
- Να κατανοήσουν τι είναι πολυτροπικό κείμενο και να δημιουργήσουν ανά ομάδες ένα τέτοιο.
  Αξιοποιούνται εκπαιδευτικά λογισμικά και υπηρεσίες των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ): Λογισμικό παρουσιάσεων power-point.

Β. Ανάπτυξη της διδακτικής πρακτικής

Β1. Γενική Περιγραφή Διδακτικής Πρακτικής

Θεωρητικό πλαίσιο: η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική σε αρκετά σημεία της βασίζεται στη **θεωρία του εποικοδομιτισμού** (αρχές του: αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης, η ανάπτυξη της λογικής ως μια εξελικτική διαδικασία με διάφορα στάδια, όπου ο κάθε μαθητής κατασκευάζει τη γνώση με το δικό του τρόπο και δεν αποτελεί έναν απλό υποδοχέα πληροφοριών και γνώσεων), στην **ανακαλυπτική μάθηση** και την **καθοδηγούμενη ανακάλυψη**. Κυρίως όμως βασίζεται στις **κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες**, που ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Στα θεωρητικά αυτά πλαίσια, εφαρμόζονται οι εξής **διδακτικές μέθοδοι:**

- Διαθεματική προσέγγιση,
- εμπλουτισμένη διδασκαλία (αξιοποίηση μιας σειράς εποπτικών μέσων),
- ομαδική εργασία,
- μέθοδος ερωτοαποκρίσεων,
- καταιγισμός ιδεών,
- σχέδιο εργασίας,
- αναστοχασμός και διαμορφωτική διαδικασία.

1η διδακτική ώρα (προαπαιτούμενη):

Αφόρμηση: προβάλλονται με ένα λογισμικό παρουσιάσεων οι δομικές αρχές της συνδιδασκαλίας που θα αποτελέσουν το θεωρητικό πλαίσιο του μαθήματος (πού συναντώνται: Μαθηματικά- Φιλοσοφία- Καθημερινή ζωή) Μέσα από τη συζήτηση (κατευθυνόμενη από τους διδάσκοντες) και με την τεχνική των ερωταποκρίσεων ορίζουμε το θεωρητικό πλαίσιο του μαθήματος και ωθούμε τους μαθητές να προβληματιστούν πάνω σε αυτήν τη σχέση. Προβάλλουμε ηλεκτρονικό υλικό στο οποίο κυριαρχεί η προβληματική της συνδιδασκαλίας (η φιλοσοφία του Αριστοτέλη – η διάσταση των μαθηματικών).

Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες (η ομάδα των φιλολόγων , η ομάδα των μαθηματικών, η ομάδα των φιλοσόφων, η ομάδα των βιογράφων), τους μοιράζουμε φύλλα εργασίας στα οποία τους ζητάμε να απαντήσουν σε κάποια ερωτήματα που αφορούν τα βίντεο που παρακολούθησαν (διάρκεια 10'). Με αυτόν τον τρόπο ελέγχουμε την συνειδητοποίηση του δομικού προβληματισμού της συνδιδασκαλίας από τους μαθητές μας και επιχειρούμε, χωρίς ακόμα να έχουμε διδάξει τη σχετική θεωρία, να «περάσουμε» στους μαθητές μας σταδιακά την κυρίως θεωρία που αφορά τη συγκεκριμένη ενότητα.

Οι εργασίες των ομάδων παρουσιάζονται στην ολομέλεια. Η καταγραφή των απαντήσεων αυτών θα είναι και η εργασία τους για το σπίτι.

2η διδακτική ώρα :

Μετά την ανάγνωση κάποιων εργασιών και τη συλλογή των υπολοίπων (χρήσιμο υλικό για τον εκπαιδευτικό που θέλει να προσδώσει κύρος στη διδακτική διαδικασία), θα τονιστούν όλα εκείνα τα στοιχεία που δείχνουν τη σπουδαιότητα της Αριστοτελικής σκέψης στην ανάπτυξη των επιστημών.

Στη συνέχεια θα προβληθούν σε λογισμικό παρουσίασης τα στοιχεία που δείχνουν την ιδιαίτερη προσφορά των αρχαίων μαθηματικών στην εξέλιξη της επιστήμης (Θαλής- Πυθαγόρας – Ευκλείδης - Αρχιμήδης - Διόφαντος). Ρωτάμε τους μαθητές με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών με ποιες ιδέες – θεωρίες συνδέουν τα ονόματα αυτών των σπουδαίων αρχαίων επιστημόνων. Μετά τον καταιγισμό ιδεών και την καταγραφή των απαντήσεων στον πίνακα, <u>προβάλλονται</u> από τους καθηγητές τα συμπεράσματα που προέκυψαν αναφορικά με τη σπουδαιότητα της επιστημονικής συνεισφοράς των σπουδαίων αυτών επιστημόνων και την πρακτική τους εφαρμογή στην καθημερινή σύγχρονη ζωή.

Στη συνέχεια τα παιδιά θα εργαστούν στις ομάδες τους σε ένα κοινό φύλλο εργασίας όπου θα κληθούν να επιλέξουν ένα αριστοτελικό απόφθεγμα και, αφού το συζητήσουν στις ομάδες σας, θα αποδώσουν το περιεχόμενό του με έναν από τους 3 προτεινόμενους τρόπους:

1. με τη μορφή κόμικς (τουλάχιστον 3 σκίτσα)
2. με τη μορφή συνοπτικού κειμένου (περίπου 100 λέξεις)
3. με τη μορφή ζωγραφιάς

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουν τα αποτελέσματά τους στην ολομέλεια (διάρκεια 10'). Πρόσκληση από τους καθηγητές προς τους μαθητές να συμμετέχουν σε μια ψηφιακή κοινότητα (wiki), στην οποία οι διδάσκοντες με την άδεια τους θα αναρτήσουν αυτές τις δημιουργίες. Στο χώρο αυτό οι μαθητές του τμήματος θα μπορούν να σχολιάζουν τις δημιουργίες τους και των συμμαθητών τους και να δίνουν σχετικές πληροφορίες (πόσο δούλεψαν για αυτές, αν δυσκολεύτηκαν, γιατί επέλεξαν το συγκεκριμένο απόφθεγμα ή τον συγκεκριμένο τρόπο απόδοσής του κ.α.).

Με την αλληλεπίδραση μέσα στις ομάδες, ακόμη και παιδιά που δυσκολεύονται στην κατανόηση των κειμένων, θα υποστηριχτούν από τους συμμαθητές της ομάδας τους. Επομένως, η συγκεκριμένη σύνθεση ομάδων πρέπει να είναι ανομοιογενής ως προς βαθμό ικανότητας κατανόησης ενός κειμένου ή και μαθηματικών εννοιών. Επίσης, η συνεργασία αυτή προϋποθέτει οι μαθητές να έχουν ασκηθεί σε προηγούμενα μαθήματα στη συνεργατική μάθηση.

3η διδακτική ώρα:

Ο διδάσκων- φιλόλογος θα εστιάσει τη διδασκαλία στον ορισμό της επαγωγικής και παραγωγικής μεθόδου και με αφορμή το σχολικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας , θα δουλέψει με τους μαθητές τα παραδείγματα του βιβλίου. Παράλληλα, ο μαθηματικός θα δουλέψει τις ασκήσεις από το σχολικό εγχειρίδιο των μαθηματικών. Στη συνέχεια ο διδάσκων – φιλόλογος θα εστιάσει σε επιπλέον παραδείγματα παραγωγικής και επαγωγικής μεθόδου προκειμένου οι μαθητές να εμπεδώσουν τις έννοιες αυτές ενώ το ίδιο θα κάνει και ο διδάσκων – μαθηματικός. <u>Προβάλλονται</u> από τους καθηγητές τα συμπεράσματα που προέκυψαν αναφορικά με τη χρησιμότητα των δυο αυτών επιστημονικών μεθόδων και με αυτήν τη διαθεματική προσέγγιση οι μαθητές συνειδητοποιούν στην διδακτική πράξη την ενότητα των επιστημών. Μέσα στο πνεύμα αυτό οι μαθητές θα επιλέξουν να εργαστούν ομαδικά στα ακόλουθα φύλλα εργασίας (το 1ο της Νεοελληνικής Γλώσσας - κοινό για την ομάδα των φιλολόγων και την ομάδα των βιογράφων και το 2ο των Μαθηματικών - κοινό για την ομάδα των μαθηματικών και την ομάδα των φιλοσόφων) τα οποία θα παρουσιάσουν την άλλη φορά στους συμμαθητές τους. Αυτή θα είναι και η εργασία για το σπίτι (διάρκεια 10').

Στο τέλος της ώρας, ο διδάσκων θα αφιερώσει λίγο χρόνο για να αναφερθεί στα πολυτροπικά κείμενα, με σκοπό να αναθέσει ένα project διάρκειας 2 εβδομάδων στα παιδιά, σχετικό με την παραγωγική και επαγωγική επιστημονική μέθοδο και τα πολυτροπικά κείμενα. Για την υλοποίησή του οι μαθητές θα εργαστούν ομαδικά. Η εργασία θα αφορά τη δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου που θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου με τίτλο: «Η αρχαία φιλοσοφική- μαθηματική σκέψη : οι προκλήσεις στο έτος 2015».

Είναι φανερό ότι οι μαθητές στην εκπόνηση της εργασίας αυτής θα χρησιμοποιήσουν και λόγο (χρήση του επεξεργαστή κειμένου, λογισμικό παρουσίασης) και εικόνα (χρήση του word art ή ακόμη και της «Ζωγραφικής» στον υπολογιστή για την ιστοσελίδα ακόμα και δραματοποίηση - movie maker) και άρα θα γνωρίζουν ότι δημιουργούν ένα πολυτροπικό κείμενο .

Φύλλα εργασίας

Οι Διδακτικές Πρακτικές είναι καλό να συνοδεύονται από φύλλα εργασίας, σε ψηφιακή/ έντυπη μορφή, τα οποία δόθηκαν στους μαθητές ως ένας οδηγός πραγματοποίησης των προαναφερθέντων δραστηριοτήτων.

Φύλλο εργασίας 1ο (αφόρμησης)

1. Ποια η σχέση των μαθηματικών με τη φιλοσοφία;
2. Ποια η σχέση των μαθηματικών με την αριστοτελική σκέψη;
3. «Ο Αριστοτέλης είναι ο πατέρας της επιστημονικής έρευνας». Πώς το αντιλαμβάνεστε αυτό;

4. «Τα μαθηματικά είναι μια επιστήμη της φαντασίας» .Συμφωνείτε; Αν ναι, γιατί;

Φύλλο εργασίας Νεοελληνικής Γλώσσας (2ο)

Ας υποθέσουμε ότι οι γονείς σας, εδώ και καιρό , σας παροτρύνουν να ακολουθήσετε το επικερδές επάγγελμα του πατέρα σας, το οποίο όμως δεν αισθάνεστε ότι σας ταιριάζει, σε αντίθεση με εκείνο που έχετε ήδη επιλέξει να ακολουθήσετε. Για να αντιμετωπίσετε την πίεση που υφίστασθε, αποφασίζετε να επιστρατεύσετε συλλογισμούς και τεκμήρια που υποστηρίζουν ότι βασική πηγή ικανοποίησης σ'ένα επάγγελμα είναι η χαρά της δημιουργίας. Στον (προσχεδιασμένο προφορικό) λόγο σας και με 200 περίπου λέξεις, να αναπτύξετε τη θέση σας, ακολουθώντας επαγωγική πορεία, την οποία θεωρείτε πιο αποτελεσματική για την περίσταση.

Φύλλο εργασίας Μαθηματικών (3ο)

Πρόβλημα 1ο

Ο Διόφαντος στο έργο του «Αριθμητικά» χρησιμοποιεί για πρώτη φορά στην ιστορία των μαθηματικών την έννοια της μεταβλητής για την επίλυση μιας εξίσωσης. Όταν πέθανε, οι μαθητές του, κατά παραγγελία του ίδιου, έγραψαν στον τάφο του τον παρακάτω γρίφο:

«Διαβάτη σε αυτόν τον τάφο αναπαύεται ο Διόφαντος. Σε εσένα που είσαι σοφός η επιστήμη θα δώσει το μέτρο της ζωής του. Άκουσε:

- Ο Θεός του επέτρεψε να είναι νέος για το ένα έκτο της ζωής του
- Ακόμα ένα δωδέκατο και φύτρωσε το μαύρο γένι του
- Μετά από ένα έβδομο ήρθε του γάμου του η ώρα
- Τον πέμπτο χρόνο του γάμου γεννήθηκε ένα παιδί
- Τι κρίμα! Αφού ο γιος έζησε μονάχα τα μισά χρόνια από τον πατέρα , γνώρισε την παγωνιά του θανάτου
- Τέσσερα χρόνια αργότερα , ο Διόφαντος βρήκε παρηγοριά στη θλίψη του φτάνοντας στο τέλος της ζωής του».

Να βρείτε πόσα χρόνια έζησε ο Διόφαντος χρησιμοποιώντας την κατάλληλη συλλογιστική πορεία.

Πρόβλημα 2ο

Στον Διόφαντο χρωστάμε και το παρακάτω πρόβλημα:

Σε έναν κήπο ζουν κότες και κουνέλια. Τα ζώα έχουν συνολικά 60 κεφάλια και 170 πόδια. Πόσες είναι οι κότες και πόσα τα κουνέλια; Να καταλήξετε στο σωστό συμπέρασμα ακολουθώντας την κατάλληλη συλλογιστική πορεία.

Β2. Υλικοτεχνική Υποδομή

Πίνακας, βιντεοπροβολέας, λογισμικό παρουσιάσεων, ανοιχτό λογισμικό στο διαδίκτυο. Οι μαθητές στο σπίτι μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον επεξεργαστή κειμένου ή και το word art ή ακόμη και τη «Ζωγραφική» στον υπολογιστή για τη δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου.

Β3. Αξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής

Κατά την εφαρμογή της Διδακτικής Πρακτικής ή μετά την πραγματοποίησή της, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές του ενδέχεται να έχουν πραγματοποιήσει την αξιολόγησή της, μέσα από μια αναστοχαστική διεργασία. Αυτή μπορεί να έχει πραγματοποιηθεί: κατά τη διάρκεια εφαρμογής των δραστηριοτήτων (διαμορφωτική αξιολόγηση) με σκοπό την αναδιαμόρφωσή τους, στο τέλος της εφαρμογής της Διδακτικής Πρακτικής (τελική αξιολόγηση) για να ακολουθήσει μια εποικοδομητική συζήτηση που θα οδηγήσει σε αναπροσαρμογές, επεκτάσεις κτλ. Πιο συγκεκριμένα, στην εφαρμογή της διδακτικής μας πρότασης στην τάξη μας τίμησαν με την παρουσία τους και την εποικοδομητική τους κριτική- ανατροφοδότηση συνάδελφοι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί σύμβουλοι των μαθηματικών και των φιλολόγων, οι οποίοι υποδέχθηκαν θερμά την προσπάθειά μας. Τέλος, θα πρέπει να επισημάνουμε τη θετικότατη αποτίμηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μας πρότασης από τους ίδιους τους μαθητές που συμμετείχαν στη συνδιδασκαλία (μέσο αξιολόγησης: χορήγηση- απάντηση τελικού ερωτηματολογίου, συζήτηση, προβληματισμοί).

Β4. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βάμβουκας, Μ.Ι. (2000). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Γιοκαρίνης, Κ.(1995). *Η τεχνική των ερωτήσεων.* Αθήνα: Επέκταση.

Κανάκης, Ι. (1989). *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας.* Αθήνα:Γρηγόρη.

Κογκούλης, Ι. (1994). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μάνος, Κ.(1989). *Γενική διδακτική με στοιχεία γενικής παιδαγωγικής.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η σχολική πράξη.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπακιρτζής, Κ. (2002).*Επικοινωνία και αγωγή.* Αθήνα: Gutenberg.

Νημά ,Ε., Καψάλης, Α.(2002).*Σύγχρονη διδακτική.* Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας: Θεσσαλονίκη.

Παπακωνσταντίνου, Π.(1990).*Εισαγωγή στη μεθοδολογία έρευνας των επιστημών της αγωγής.* Αθήνα: Έκδοση Συγγραφέα.

Πηγιάκη, Π.(1998).*Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Διδακτική μεθοδολογία* .Αθήνα: Γρηγόρη.

Ρήγας, Θ. (2002).*Θεωρία και τεχνική της διδασκαλίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Γενναδείου Σχολής.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). *Αναλυτικό Προγράμμα Μέσης Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Μέσης Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φλουρής, Γ. (2000).*Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Φράγκου, Χ. (1995).*Ψυχοπαιδαγωγική.* Αθήνα: Gutenberg.

Frey, E. (1986). *Η μέθοδος project.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χριστιάς, Ι. (2001). *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Χρυσαφίδης, Κ. (2002).*Βιωματική- επικοινωνιακή διδασκαλία.* Αθήνα: Gutenberg.

Διδάσκοντας Περιβαλλοντολογική εκπαίδευση σε μαθητές γυμνασίου, μέσω της μεθόδου "Έρευνας Δράσης" (Learning by Doing) και του λογισμικού ΤΠΕ Hot Potatoes

Δημήτριος Λούμπας[1] , Αριστέα Καλογεροπούλου[2], Μαρία Βασιλείου[3]

[1]Εκπαιδευτικός Β/βαθμιας ΠΕ19, Πληροφορικής
[2]Εκπαιδευτικός Β/βαθμιας , Τεχνολόγος Γεωπόνος ΠΕ18.12
[3]ΠΕ19, Πληροφορικής

Περίληψη

Το σενάριο αυτό αφορά σε πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης 6μηνης διάρκειας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι σώμα του Αναλυτικού Προγράμματος του σχολείου και υλοποιείται μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου. **Συνδέεται με τα μαθήματα** Βιολογία, Πληροφορική, Τεχνολογία , της Α' Τάξης Γυμνασίου.Οι συναντήσεις των ομάδων πραγματοποιούνται 2 ώρες εβδομαδιαία ή 4 ώρες μηνιαία. Το σύνολο των συναντήσεων για την ολοκλήρωση του προγράμματος ανέρχεται σε 24 ώρες . Το σενάριο του προγράμματος είναι **συμβατό με τους στόχους** των μαθημάτων Βιολογία, Πληροφορική, Τεχνολογία, που αναφέρονται στο **Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ).** Επίσης λόγω της Διεπιστημονικότητας του σεναρίου οι Γενικοί στόχοι ομαδοποιούνται με βάση τους άξονες Γνώση και Μεθοδολογία, Συνεργασία και Επικοινωνία και Επιστήμη και Τεχνολογία στην καθημερινή ζωή με βάση όσα αναφέρονται **στο Γενικό μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ.** Οι διδακτικοί στόχοι επιτυγχάνονται μέσω της έρευνας δράσης και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με την οποία « οι μαθητές μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται και συνεργάζονται για να μαθαίνουν, γεγονός που περιορίζει δραστικά τα προβλήματα συμπεριφοράς»(Ματσαγγούρας, όπ., σελ.14-16).

Λέξεις κλειδιά: ΤΠΕ, Περιβαλλονική εκπ/ση, Σεναριο Διδασκαλίας, Κήπος

Α. Ταυτότητα του σεναρίου

Διδακτικό αντικείμενο: Βιολογία , Πληροφορική , Τεχνολογία

Τάξη: Α' Γυμνασίου

Διδακτικές ενότητες:

Βιολογία:

Κεφ.1. η οργάνωση της ζωής

1.2 Κύτταρο: Η μονάδα της ζωής

Κεφ.2. Πρόσληψη ουσιών και Θρέψη.

2.1.Η παραγωγή θρεπτικών ουσιών στα φυτά

Κεφ.4 .Αναπνοή

4.2. Η αναπνοή στα φυτά

Κεφ.6 .Αναπαραγωγή

6.2. Η αναπαραγωγή στα φυτά

Τεχνολογία

Κεφ3. Μελέτη Τεχνολογικών ενοτήτων. Επιλογή ενότητας και θέματος .Συλλογή Πληροφοριών.

3.1 Τεχνολογικές ενότητες. Γεωργική Τεχνολογία.

Πληροφορική

ΕΝΟΤΗΤΑ 3: ΧΡΗΣΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Ζωγραφική

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Επεξεργασία Κειμένου

ΕΝΟΤΗΤΑ 4: ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΚΑΙ ΤΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΤΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: Γνωριμία με το Διαδίκτυο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: Ο Παγκόσμιος Ιστός-Εισαγωγή στην έννοια του Υπερκειμένου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13: Άντληση Πληροφοριών από τον Παγκόσμιο Ιστό

Προβλεπόμενος χρόνος διδασκαλίας: 4 διδακτικές ώρες (2ώρες στο εργαστήριο πληροφορικής και 2 ώρες στην αίθουσα διδασκαλίας).

Θα παρουσιάσουμε τα εξής 4 Φύλλα εργασίας για τις παραπάνω ενότητες :

Α. Εννοιολογικός Χάρτης με τη χρήση του λογισμικού ***Cmap***.

Β. Σταυρόλεξο με τη χρήση λογισμικού ***Hot Potatoes***

Γ. μετά την παρακολούθηση του Video για τη φωτοσύνθεση –

Συμπλήρωση κενών με τη χρήση του λογισμικού ***Hot Potatoes*** της διαδικασία της φωτοσύνθεσης .

Δ. **Συμμετοχή στο Παιχνίδι « Ο αγρότης-The Farmer», παιχνίδι Προσομοίωσης**. Μετά τη συμμετοχής τους στο παιχνίδι ζητείται από τους μαθητές να συγκρίνουν τις ενέργειες τις δικές τους στον πραγματικό τους κήπο με τις ενέργειες που έκαναν εικονικά . Να καταγράψουν την εικόνα του κήπου τους και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν.

Στην πορεία των συναντήσεων και την έναρξη της καλλιεργητικής περιόδου θα δοθεί στις ομάδες η δυνατότητα με τη χρήση του ηλεκτρονικού Ημερολογίου ***Google calendar***, να γίνει καταγραφή από κάθε ομάδα των αναπτυξιακών σταδίων της καλλιέργειας και της καλλιεργητική πρακτικής (ημερομηνία σποράς, ημερομηνία έκπτυξης των πρώτων φύλλων, ημερομηνία μεταφύτευσης, ανθοφορία , καρπόδεση, ποτίσματα, παρατηρήσεις προσβολών κ.α.)

Ομάδες εργασίας: 4 ομάδες εργασίας από 5 μέλη. Η ομαδοποίηση πραγματοποιείται με τη χρήση του *«Κοινωνιογράμματος»* και οι ομάδες είναι ανομοιογενείς.

Τεχνολογικά εργαλεία

1 MS Internet Explorer

4. MS Word

5. Λογισμικό «*Cmap»,* εννοιολογικός χάρτης

6. Λογισμικό *Hot Potatoes*

7. *Google calendar*. Καταγραφή αναπτυξιακών σταδίων της καλλιέργειας και της καλλιεργητική πρακτικής (ημερομηνία σποράς, ημερομηνία έκπτυξης των πρώτων φύλλων, ημερομηνία μεταφύτευσης, ανθοφορία , καρπόδεση, ποτίσματα, παρατηρήσεις προσβολών κ.α.)

8. Παιχνίδι-προσομοίωση http://www.1001paixnidia.gr/paixnidia/The+Farmer)

Σύντομη επισκόπηση

Το σενάριο αυτό αφορά σε πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης 6μηνης διάρκειας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι σώμα του Αναλυτικού Προγράμματος του σχολείου και υλοποιείται μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου.

Συνδέεται με τα μαθήματα Βιολογία, Πληροφορική, Τεχνολογία , της Α' Τάξης Γυμνασίου.

Οι συναντήσεις των ομάδων πραγματοποιούνται 2 ώρες εβδομαδιαία ή 4 ώρες μηνιαία. Το σύνολο των συναντήσεων για την ολοκλήρωση του προγράμματος ανέρχεται σε 24 ώρες .

Το σενάριο του προγράμματος είναι **συμβατό με τους στόχους** των μαθημάτων Βιολογία, Πληροφορική, Τεχνολογία, που αναφέρονται στο **Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ).** Επίσης λόγω της Διεπιστημονικότητας του σεναρίου οι Γενικοί στόχοι ομαδοποιούνται με βάση τους άξονες Γνώση και Μεθοδολογία, Συνεργασία και Επικοινωνία και Επιστήμη και Τεχνολογία στην καθημερινή ζωή με βάση όσα αναφέρονται **στο Γενικό μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ.**

Οι διδακτικοί στόχοι επιτυγχάνονται μέσω της έρευνας δράσης και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με την οποία « οι μαθητές μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται και συνεργάζονται για να μαθαίνουν, γεγονός που περιορίζει δραστικά τα προβλήματα συμπεριφοράς»(Ματσαγγούρας, όπ., σελ.14-16).

Κριτήρια επιλογής του θέματος

Η δημιουργία και η φροντίδα σχολικού κήπου ενθαρρύνει το μαθητή να συμμετάσχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, τον προτρέπει να ερευνά , να ανακαλύπτει , να ενεργοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του (Broda, 2007).

- Δυνατότητα προσέγγισης του θέματος από πολλές οπτικές μέσα από γνωστικές και βιωματικές δράσεις για όλους τους μαθητές (και ΑμΕΑ).
- Συμπερίληψη οικολογικών , κοινωνικών , οικονομικών και άλλων παραμέτρων
- Οι κήποι γενικότερα (σχολικοί, οικιακοί, θεραπευτικοί, εκπαιδευτικοί κ.α.) συνδέουν θέματα διαχρονικά και επίκαιρα σε σχέση με την υγεία , το περιβάλλον, τη ρύπανση λόγω χρήσης φυτοφαρμάκων κ.α. που επηρεάζουν την αειφορία και την ανάπτυξη.

- Ο σχολικός κήπος είναι ο χώρος που οι μαθητές μέσω των χειρονακτικών δραστηριοτήτων , τη χρήση και των 5αισθήσεων (ακοή, όραση, αφή, όσφρηση και γεύση) , τη συνεργατική μάθηση και την πρότερη γνώση τους, μπορούν να οικοδομήσουν τη νέα γνώση και θα αποκτήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και λήψης αποφάσεων για τη βιωσιμότητα της κοινωνίας(Κασσωτάκης 2004).
- Δυνατότητα προσέγγισης τόσο διαθεματικής όσο και διεπιστημονικής
- Σύνδεση με τα μαθήματα του Αναλυτικού προγράμματος όπως αναφέρθηκαν.
- Δυνατότητα χρήσης λογισμικού και εργαλείων συνεργατικής μάθησης (ΤΠΕ).

Α1. Η φιλοσοφία και οι Σκοποί του προγράμματος.

Η φιλοσοφία του προγράμματος έγκειται στην εμπλοκή των μαθητών σε βιωματικές δραστηριότητες και την οικοδόμηση της νέας γνώσεις με βάση το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών.

Μέσω της διεπιστημονικότητας του θέματος να κατανοήσουν την ποικιλότροπη επίδραση των συνιστωσών του σχολικού κήπου(έδαφος, μικροοργανισμοί, υδροφόρος ορίζοντας, λιπάσματα, φάρμακα, οικοσύστημα , κ.α.) στον άνθρωπο και το περιβάλλον.

Ειδικότερα , επιδιώκεται :

- Η απόκτηση γνώσεων μέσω ενός εννοιολογικού πλαισίου σχετικά με τον κήπο, τα φυτά και το μικρόκοσμο του κήπου, την πολυεπίπεδη επίδραση στον άνθρωπο και το περιβάλλον.
- Να αναγνωρίζουν τη σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης των οργανισμών με το περιβάλλον στο οποίο ζουν.
- Να αναγνωρίζουν τη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ των μερών ενός οικοσυστήματος.
- Η ανάπτυξη κριτική σκέψης και διαμόρφωσης στάσεων και αξιών στον άξονα του ενεργού πολίτη και της συμμετοχικής προσφοράς.
- Η λήψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων σχετικές με την ανάγκη ύπαρξης και δημιουργίας σχολικών κήπων με προσανατολισμό στην αειφόρο ανάπτυξη.

Α2. Στόχοι

Γενικοί Στόχοι

- Να προβληματιστούν και να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές πάνω στο θέμα της ανάγκης ύπαρξης κήπων στις σχολικές αυλές από το 18 αιώνα και με νόμο του Ελληνικού κράτους αλλά και στην Ευρώπη (Σχολεία εργασίας, μοντεσοριανή εκπαίδευση, κ.α.)
- Να αναζητούν με τη χρήση των Τοπικών Βιβλιοθηκών αλλά και τις ΤΠΕ ,την κατάλληλη πληροφορία ,να την επεξεργάζονται και να εκφράζουν τη δική τους άποψη και τις δικές τους εμπειρίες.
- Να λειτουργήσουν σε ομάδες ,να συνεργάζονται και να ανταλλάσουν απόψεις αποδεχόμενοι τη διαφορετική και ενσωματώνοντάς στην τελική άποψη της ομάδας τους.
- Να προβάλλουν και να τεκμηριώνουν τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους με σαφήνεια.

Ειδικοί Στόχοι

Στόχοι σε επίπεδο Στάσεων:

- Να προσανατολιστούν θετικά στις αξίες της σχέσης « σχολικός κήπος-εκπαίδευση- αειφορία»
- Να αναπτύξουν ικανότητες στην οργάνωση της εργασίας τους και στην άντληση των σωστών και αξιόπιστων πληροφοριών
- Να συνεργαστούν με την ομάδα και να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους
- Να οργανώσουν κα να κατασκευάσουν το δικό τους μικρό κήπο.

Στόχοι σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- Να αποκτήσουν ικανότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας μέσα από την ομάδα
- Να εφαρμόσουν τεχνικές αειφορίας (π.χ. φύλαξη σπόρων λαχανοκομιών).
- Να χρησιμοποιούν τα σωστά εργαλεία καλλιέργειας του κήπου

Ως προς τη χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών

- να συνειδητοποιήσουν ότι οι Τ.Π.Ε. μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς επιτρέπουν και ενθαρρύνουν την πρόσβαση σε ευρύ πεδίο πληροφοριών.
- να αναπτύξουν δεξιότητες αναζήτησης, επιλογής και διαχείρισης των πληροφοριών που αντλούν από το διαδίκτυο.
- να αξιοποιήσουν το λογισμικό-παιχνίδι « **Ο *αγρότης- The Farmer*»** ώστε μέσα από την εικονική εφαρμογή να αντιληφθούν τις διαδικασίες που χρειάζεται να ακολουθήσουν για να έχουν ένα βιώσιμο λαχανόκηπο και να κάνουν συγκρίσεις με την πραγματική πρακτική.
- να οργανώσουν το πρόγραμμα τους μέσω της χρήσης του **«*Google Calendar*»**

- μέσω της χρήσης του **Video** να παρακολουθήσουν τη απεικονιστική διεργασία της φωτοσύνθεσης.
- να αξιοποιήσουν το λογισμικό ***«Cmap»***, που συμβάλλει στην οργάνωση και την ταξινόμηση της γνώσης μέσω της κατασκευής εννοιολογικών χαρτών.
- να ασκηθούν στη συνεργατική παραγωγή λόγου με την αξιοποίηση του επεξεργαστή κειμένου για συγγράψουν την εργασία τους και τα συμπεράσματά τους.

Α3. Κατηγορίες Λογισμικών (Συνδυασμός)

1) Για την υλοποίηση του προγράμματος και των επιμέρους σεναρίων διδασκαλίας θα χρησιμοποιηθεί λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης με σκοπό να ανιχνευθούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών σχετικά με το έδαφος ,το νερό ,το μικρόκοσμο του κήπου, τη φωτοσύνθεση ,τις διάφορες μεταβολές κ.α. Επιτυγχάνεται επίσης η διερεύνηση των συσχετισμών μέσω της οπτικοποίησης ανάμεσα στις διάφορες έννοιες όπου μετατρέπει τη δηλωτική γνώση σε διαδικαστική γνώση

2) Εφαρμογή προσομοίωσης που θα αναπαριστά τη διεργασία της φωτοσύνθεσης η οποία θα αναζητηθεί από τους εκπαιδευτικούς στο διαδίκτυο. Η προσομοίωση είναι μια αναπαράσταση που κατασκευάζεται για να επιτρέψει μέσω αυτής την κατανόηση της λειτουργίας ενός συστήματος, το οποίο μιμείται τη συμπεριφορά

3) Μέσω του εργαλείου Google Calendar (λογαριασμός Google: myclass020@gmail.com) θα εξοικειωθούν με τη χρήση και εφαρμογή του , θα εκπαιδευτούν στην οργάνωση και τον προγραμματισμό της εργασίας μέσω της καταγραφής των καλλιεργητικών εργασιών τους καθώς και των σημαντικών παρατηρήσεων τους.

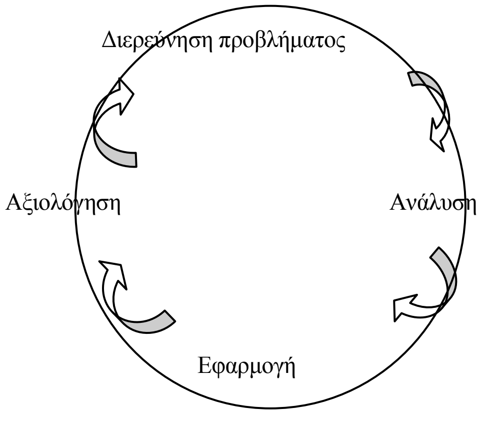
4) Τέλος θα χρησιμοποιηθεί ένα παιχνίδι από το διαδίκτυο «ο Αγρότης-The Farmer» το οποίο βοηθά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την ανάδειξη των δεξιοτήτων των μαθητών. Βοηθά στη εφαρμογή και την οργάνωση των εργασιών που πρέπει να γίνουν σε μια Γεωργική επιχείρηση και κατ' επέκταση σε ένα κήπο (πότισμα , σκάλισμα , σπορά ,συγκομιδή, κ.α.) όπου οι μαθητές πρέπει να ιεραρχήσουν τις ανάγκες και να λάβουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις.

Β. Προσδοκώμενη διαδικασία μάθησης – Διδακτική διαδικασία

α. Μέθοδος διδασκαλίας

Για την υλοποίηση του σεναρίου εφαρμόζεται η ***μέθοδος Έρευνα Δράσης*** **(Dewey,*Learning by doing)*** μιας ***διερευνητικής μεθόδου*** εστιασμένης στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, μέσω της οποίας οι μαθητές οικοδομούν την νέα γνώση. Η διδασκαλία είναι συμμετοχική και λαμβάνει υπόψη την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό.

Μέσω του σχεδιασμού της διερεύνησης , της ανάλυσης , της εφαρμογής και της αξιολόγησης - μιας κυκλικής διαδικασίας- εκπαιδεύονται στον κριτικό αναστοχασμό και δράση.



β. Διδακτικό μοντέλο

Το σενάριο διδασκαλίας βασίζεται στο **μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης**. Η συνεργατική προσέγγιση υλοποιείται μέσα από την εργασία σε ομάδες και την ανάληψη καθορισμένων ρόλων από τους μαθητές. Το παραδοσιακό σχολείο χρησιμοποιεί το δασκαλοκεντρικό μοντέλο που αναγορεύει τον εκπαιδευτικό σε απόλυτη πηγή εξουσίας και αυθεντίας και το μαθητή σε παθητικό ,υπάκουω δέκτη της γνώσης. Λόγω των σοβαρών όμως επιπτώσεων στην κοινωνική και πολιτισμική εξέλιξη του μαθητή, και γι' αυτό σήμερα προτείνεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, που μετατρέπει τη σχέση εξουσίας – υποταγής σε σχέση ισότιμης συμμετοχής, με θετικά αποτελέσματα για την ανάπτυξη του μαθητή. Τα βασικά χαρακτηριστικά της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σχετίζονται με την εμπέδωση ενός ιδιαίτερου μαθησιακού κλίματος, στο οποίο σημαντική είναι η ανάπτυξη νέων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας. Σύμφωνα με τις αρχές του *«επικοικοδομισμού*», το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας επιτρέπει να αναδειχθεί ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο κάθε άτομο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει την πληροφορία, ενώ η αλληλεπίδραση των μελών συμβάλλει στη δόμηση της νέας γνώσης με τρόπο επαγωγικό και συλλογικό.

Επιτυγχάνεται η ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου με την ανάπτυξη κριτικού πνεύματος, ανεξάρτητης σκέψης και διάθεσης για ενεργοποίηση και για δημιουργία τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συνεργασία με άλλα άτομα ή ομάδες. Ειδικότερα επιδιώκεται για το μαθητή, η ανάπτυξη σεβασμού για τους οργανισμούς, τη ζωή και το περιβάλλον.

Η μελέτη επιμέρους θεμάτων γενετικής, εξέλιξης, μοριακής βιολογίας και βιοτεχνολογίας, θα τον προβληματίσει παραπέρα για θέματα που απασχολούν τη σύγχρονη κοινωνία προετοιμάζοντάς τον για το ρόλο του αυριανού ''ενεργού πολίτη''.

γ. Οι ρόλοι μαθητών – εκπαιδευτικού

Ο **εκπαιδευτικός** παίρνει το ρόλο του καθοδηγητή, διευκολυντή και διαμεσολαβητή στην προσπάθεια των μαθητών να οικοδομήσουν τη νέα γνώση. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός:

- σχεδιάζει του το πρόγραμμα και τα επιμέρους σενάρια διδασκαλίας .
- συντονίζει διακριτικά τη μαθησιακή διαδικασία.
- επεξηγεί με σαφήνεια, συμβουλεύει και ανατροφοδοτεί, όταν του ζητηθεί και όταν ο ίδιος αντιληφθεί ότι οι μαθητές αποπροσανατολίζονται από το στόχο.
- ενθαρρύνει το διάλογο και την αυτενέργεια των μαθητών στο σύνολό τους.
- Αναδιοργανώνει το διδακτικό υλικό (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ.), ενσωματώνει νέους διδακτικούς στόχους με καινοτόμο προοπτική και σχεδιάζει την πορεία της διδασκαλίας, ώστε να πετύχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Στο επίκεντρο της διδασκαλίας τίθεται ο **μαθητής**, ο οποίος :

- αυτενεργεί λαμβάνοντας πρωτοβουλίες ως κριτικός αναγνώστης, ερευνητής, δημιουργός νέου κειμένου.
- λειτουργεί στο πλαίσιο μιας ομάδας με κοινό στόχο.
- συνεργάζεται και ανταλλάσσει με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας απόψεις, τις οποίες σταδιακά αναμορφώνει.

δ. Οργάνωση της τάξης- απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Η τάξη απαρτίζεται από 20 μαθητές, οι οποίοι χωρίζονται σε οκτώ (4) ομάδες των τριών (5) ατόμων. Οι ομάδες που συγκροτούνται είναι ανομοιογενείς ως προς τις μαθησιακές επιδόσεις. Για τη σύνθεσή τους λαμβάνονται υπόψη τόσο οι προτιμήσεις των μαθητών, ώστε να ενισχύεται η άμιλλα μεταξύ των μελών, όσο και οι επιλογές του διδάσκοντα, στην περίπτωση που παρατηρεί πως δημιουργείται ανομοιογένεια. Στα μέλη της ομάδας ανατίθενται συγκεκριμένα καθήκοντα.

Η υλοποίησης του προγράμματος –των διδακτικών σεναρίων θα υλοποιείται στην αίθουσα διδασκαλίας, στο εργαστήριο των υπολογιστών και στο εξωτερικό χώρο του σχολείου που θα οριστεί για τη δημιουργία του σχολικού κήπου.

Για το εργαστήριο της Πληροφορικής χρειάζονται οι Η/Υ να λειτουργούν και να υπάρχει σύνδεση στο διαδίκτυο καθώς και να διαθέτουν τα απαραίτητα λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης , προσομοίωσης , Hot Potatoes για την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων και για την εφαρμογή Video.

Στον εξωτερικό χώρο ,για την κατασκευή του κήπου θα χρειαστούν, χώμα , υλικά άρδευσης, φυτά, λίπασμα, εργαλεία καλλιεργητικής φροντίδας(αξίνες , φτυάρια, ψαλίδες, σκαλιστήρια , ποτιστήρια κ.α.), γάντια.

Υλικά ξυλείας ώστε να δημιουργηθούν οι απαραίτητες ταμπέλες με την ονομασία των καλλιεργειών, για τη δημιουργία διακοσμητικού φράκτη και για τη δημιουργία κομποστοποιητή για τη διαχείριση των φυτικών υπολειμμάτων.

Γ. Εφαρμογή του σεναρίου – Πορεία διδασκαλίας

Πρώτη φάση: Εφόρμηση και διερεύνηση(1η δίωρη συνάντηση)

1η ώρα: Οι μαθητές εισέρχονται στην αίθουσα και κάθονται στις θέσεις τους. Γίνονται οι απαραίτητες συστάσεις και παιχνίδια γνωριμίας της ομάδας μιας και αναφερόμαστε την Α' Γυμνασίου με νέους μαθητές.

Ενημερώνονται για το πρόγραμμα το οποίο συμμετάσχουν και καταγράφονται **οι προσδοκίες των μαθητών** για την επικείμενη εμπειρία τους. Είναι σημαντικό αυτό το βήμα διότι στο τέλος του προγράμματος θα επαναλάβουν τη διαδικασία αυτή με την καταγραφή των αποτελεσμάτων. Εάν επιτεύχθηκε η ικανοποίηση τους από το πρόγραμμα.

Στη συνέχεια σχεδιάζεται από κοινού το συμβόλαιο της τάξης με τις δεσμεύσεις των μαθητών-εκπαιδευτικών σε επίπεδο γνωστικό και σε επίπεδο σχέσεων.

Χωρίζονται οι μαθητές σε 4 ομάδες 5 ατόμων για την ανάληψη των εργασιών και των ρόλων που θα προκύψουν .

2η ώρα: Με κατευθυνόμενες ερωτήσεις ο καθηγητής επιχειρεί να ανακαλέσουν οι μαθητές στην μνήμη τους την μέχρι σήμερα επαφή τους με την έννοια του κήπου μέσα από την ερώτηση « Ποια είναι η μέχρι τώρα επαφή σας με τα φυτά, τα λουλούδια ενός κήπου;» Με αυτόν τον τρόπο επιχειρεί να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών, δεδομένου ότι οι μαθησιακές διαδικασίες γίνονται περισσότερο αποτελεσματικές όταν τα ίδια τα παιδιά εκδηλώνουν την προθυμία να συμμετάσχουν στην παρουσίαση εμπειριών. Στη συνέχεια *εφαρμόζει καταιγισμό ιδεών* ζητώντας από τους μαθητές να πουν τι σκέφτονται εκείνη τη στιγμή για την έννοια « Κήπος». Καταγράφονται οι απαντήσεις των μαθητών χωρίς λογοκρισία και στη συνέχεια γίνεται η κατηγοριοποίηση τους.

Αυτή η διαδικασία θα βοηθήσει στην ιεράρχηση των ενοτήτων που θα πραγματευτούν κατά τη διάρκεια του προγράμματος(24 συναντήσεις) και την εξαγωγή των ερευνητικών ερωτημάτων.

Από τη διαδικασία αυτή θα δημιουργηθούν δύο ενότητες:

Α. Ενότητα γνωστικού περιεχομένου

- **Το έδαφος** (σύσταση εδάφους, εδαφικοί ορίζοντες, δημιουργία εδάφους, κ.α.)
- **Το νερό** (το υγρό στοιχείο στον πλανήτη, κύκλος του νερού, ποιότητα νερού, κα)
- **Φυτό** (Φυτικό κύτταρο, θρέψη, ανάπτυξη φυτού, μέρη του φυτού, Φωτοσύνθεση , αναπνοή, διαπνοή , ασθένειες, προέλευση των τροφών, θρεπτικά στοιχεία για τον ανθρώπινο οργανισμό, κα)
- **Σπόρος** (πολλαπλασιασμός φυτών, γενετικά τροποποιημένοι σπόροι, ποικιλίες ντόπιες και ξενικές, οικογένειες, γένη, συνθήκες φυτρώματος, συνθήκες βλάστησης του σπόρου κα.)
- **Μικρόκοσμος του κήπου**(έντομα μικροοργανισμοί και ζώα του κήπου)
- **Καλλιεργητικές φροντίδες (**κλαδεύματα, σκαλίσματα, χλωρή λίπανση, χημική λίπανση, κομματοποίηση – διαχείριση υπολειμμάτων, επίδραση λιπασμάτων και φαρμάκων στο οικοσύστημα και τον άνθρωπο, κ.α.)
- **Είδη κήπων**(θεραπευτικοί, αισθητικοί , σχολικοί, οικιακοί, αστικοί, περιαστικοι, σχεδιασμός κήπου, κ.α.)

Β. Ενότητα Δραστηριοτήτων.

Δραστηριότητες στο κήπο (φύλλα εργασίας για κάθε μια από τις γνωστικές υποενότητες)

Στο ημερολόγιο Google Calendar καταγράφονται ανά εβδομάδα συνάντησης οι ενότητα και τα θέματα που θα υλοποιηθούν ώστε οι μαθητικές ομάδες να γνωρίζουν και να οργανώνουν ανάλογα το έργο τους και τη διεκπεραίωση των υποχρεώσεων τους (εργασίες, αναζήτηση υλικού, συνεντεύξεις από φορείς, κ.α) που απορρέουν από το συμβόλαιο της τάξης και τη συμμετοχή τους στην ομάδα εργασίας.

Από την 2η συνάντηση (3η και 4η διδακτική ώρα) ξεκινά ενασχόληση με τις ανωτέρω ενότητες και η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων για τις ομάδες , λήψεις αποφάσεων και πρωτοβουλιών , συμμετοχής σε δραστηριότητες κ.α.

Σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος **ο καθηγητής υποστηρίζει την εργασία** των ομάδων με τη διαρκή παρουσία του σε τυχόν προβλήματα που προκύπτουν, ενώ **παράλληλα αξιολογεί τόσο τα μέλη της ομάδας**, ως προς τη συνεργατική τους διάθεση, όσο και τον κάθε μαθητή ξεχωριστά ως προς το ρόλο που έχει αναλάβει στην ομάδα. Στο τέλος της τέταρτης διδακτικής ώρας ο καθηγητής συγκεντρώνει τα έντυπα φύλλα εργασίας των ομάδων και αποθηκεύει τα αντίστοιχα ηλεκτρονικά αρχεία, εφόσον οι ομάδες επέλεξαν την καταγραφή των απαντήσεων στον επεξεργαστή κειμένου (Word).

Επιλέγουμε να παρουσιάσουμε το σενάριο της 6ης συνάντησης-Άξονας Φυτό : Οι παράγοντες που ευνοούν τη **Φωτοσύνθεση,** διεργασία δημιουργίας τροφής για τα φυτά.

Η 6η συνάντηση αφορά στο σενάριο διδασκαλίας με θέμα τη Φωτοσύνθεση.

Όπως αναφέραμε και ανωτέρω οι μαθητές από την πρώτη συνάντηση έχουν χωριστεί σε ομάδες και έχουν ήδη πραγματευτεί με τις προηγούμενες έννοιες και διαστάσεις δηλ. το έδαφος και το νερό.

1η Διδακτική ώρα

Στην 3η αυτή Ενότητα αρχικά οι μαθητές ρωτώνται για την έννοια της Φωτοσύνθεσης η οποία τους είναι γνωστή από τις τάξεις του Δημοτικού και δημιουργούμε στον πίνακα έναν εννοιολογικό χάρτη με κεντρική έννοια την ΦΩΤΟΣΥΝΘΕΣΗ. Με τον τρόπο αυτό προσπαθούμε να επιτύχουμε τη διερεύνηση των συσχετισμών μέσω της οπτικοποίησης ανάμεσα στις διάφορες έννοιες όπου μετατρέπει τη δηλωτική γνώση σε διαδικαστική γνώση

Στη συνέχεια οι μαθητές παρακολουθούν ένα video https://www.youtube.com/watch?v=Cz68FQFs2eI (Uppsala universitet) που αναπαριστά την διεργασία της Φωτοσύνθεσης και τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαδικασία αυτή. Ακολουθεί συζήτηση με τις ομάδες, επεξήγηση αποριών, παραδείγματα.

********Διάφοροι παράγοντες, όπως η ποσότητα της χλωροφύλλης, η θερμοκρασία, το φως, το CO2, το H2O και η συγκέντρωση ανόργανων αλάτων, επηρεάζουν την απόδοση της φωτοσύνθεσης.*

Οι εφαρμογές προσομοίωσης δίνουν τη δυνατότητα της οπτικής αναπαράστασης ενός συστήματος, κατά τρόπο δυναμικό (Η Φωτοσύνθεση είναι μια διεργασία που συμβαίνει σε ένα σύστημα), της κατανόησης της δομής και λειτουργίας αυτού του συστήματος, πράγμα που δεν επιτυγχάνεται πάντα ή επιτυγχάνεται δύσκολα με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Συμπλήρωση φύλλου εργασίας- μεταγνώση : Μετά την παρακολούθηση του video για τη **φωτοσύνθεση,** δίνονται **τα φύλλα εργασίας** στην ομάδα και αφού συνεδριάσουν τα μέλη της συμπληρώνουν το φύλλο και ένας εκπρόσωπος ανακοινώνει το αποτέλεσμα.

1ο φύλλο εργασίας

- Συμπλήρωση στην εικονική απεικόνιση των σταδίων της Φωτοσύνθεσης
- Με η χρήση του λογισμικού ***Hot Potatoes*** Δίνονται δύο ασκήσεις συμπλήρωσης κενών (*Η διαδικασία της Φωτοσύνθεσης*) και πολλαπλής επιλογής (*Επιλογή των παραγόντων που επηρεάζουν τη φωτοσύνθεση*) αντίστοιχα στις ομάδες. Τα αποτελέσματα βγαίνουν αυτόματα και ακολουθεί συζήτηση και διαχείριση των πιθανών λαθών.

2ο φύλο εργασίας

Το Σταυρόλεξο της Φωτοσύνθεσης (χρήση του Λογισμικού ***Hot Potatoes***)

3ο Φύλλο εργασίας

Δίνονται δύο φυτά εύρωστα και υγιή : το ένα τοποθετείται στο παράθυρο που λαμβάνει πλούσιο φως και αερισμό ,ενώ το άλλο τοποθετείται μέσα σε ένα κουτί .

Καλούνται οι μαθητές να εφαρμόζουν τις ίδιες τεχνικές φροντίδας και στα δύο φυτά και κάθε μέρα να καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους. Οι απαντήσεις θα δοθούν στην επόμενη συνάντηση. Να επισημάνουμε ότι οι συναντήσεις είναι 2ωρες εβδομαδιαίες.

Καταγράφονται οι παρατηρήσεις και τεκμηριώνονται τα αποτελέσματα.

2η Διδακτική ώρα

Οι μαθητές καλούνται ανά ομάδα να αναλάβουν φέρουν σε πέρας τις καλλιεργητικές φροντίδες που χρειάζεται μια καλλιέργεια που έχουν επιλέξει , συμμετέχοντας στο παιχνίδι « ***Ο Αγρότης- The Farmer***».Το παιχνίδι είναι ελεύθερο στο διαδίκτυο και εκπαιδεύονται μέσω της εικονικής πραγματικότητας οι μαθητές στον προγραμματισμό της εργασίας, την ιεράρχηση των εργασιών ενός κήπου, στη λήψη απόφασης και πρωτοβουλιών ώστε να βελτιώσει τα οικονομικά αποτελέσματα της καλλιέργειας μέσω της αύξησης της συγκομιδής κ.α.

Στο τέλος ανακοινώνονται τα αποτελέσματα τις κάθε ομάδας ,και σχολιάζονται οι παράγοντες που επηρέασαν την καλλιέργειά τους(φωτοσύνθεση , νερό, λιπάσματα, σπόροι , κ.α.)

ii. Δεύτερη φάση: Ανακοίνωση των πορισμάτων και συζήτηση

Η δεύτερη φάση του σεναρίου (μετά από κάθε ενότητα) διεξάγεται στην αίθουσα διδασκαλίας. Οι ομάδες παρουσιάζουν προφορικά στην ολομέλεια της τάξης τα πορίσματα της έρευνάς τους και εξηγούν για ποιους λόγους κατέληξαν στα συγκεκριμένα συμπεράσματα. Μετά από τις παρουσιάσεις κάθε ομάδας ακολουθεί συζήτηση στην τάξη. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός με τη συνδρομή των μαθητών συνοψίζει τα κύρια συμπεράσματα της έρευνας και τέλος γίνεται από κοινού μια γενική αποτίμηση του διδακτικού σεναρίου της ενότητας και ενημερώνονται για την επόμενη.

Η αλλαγή ενότητας εφαρμόζεται μετά από κάθε 2η-3η συνάντηση.

Δ. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι **αρχική** μέσω ερωτήσεων και συζήτησης ώστε να αναγνωριστεί το επίπεδο της προϋπάρχουσας γνώσης που θα στηριχθεί η οικοδόμηση της νέας.

Είναι **διαμορφωτική** από τους εκπαιδευτικούς καθ’ όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με το να παρακολουθούν διακριτικά την πορεία εργασιών και τις δεξιότητες των μαθητών και παρεμβαίνουν διευκολυντικά για να ανατροφοδοτήσουν τις ομάδες.

Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων ακολουθεί η **αθροιστική αξιολόγηση** κυρίως από τους εκπαιδευτικούς – αλλά και από τους μαθητές – της *συνολικής εργασίας και της λειτουργικότητας του σεναρίου,* ώστε να προβεί ο διδάσκων στις αναγκαίες βελτιώσεις. Τα κριτήρια για την αξιολόγηση είναι:

- η ανταπόκριση των μαθητών στους διδακτικούς στόχους.
- η πληρότητα των απαντήσεων και του παραγόμενου κειμένου ως προς το περιεχόμενο, την έκφραση και τη δομή.
- ο τρόπος συνεργασίας και επικοινωνίας των μελών της ομάδας.

Στους μαθητές δίδεται ερωτηματολόγιο αυτό-αξιολόγησης και έτερο-αξιολόγησης για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ως μέλη της ομάδας και στο επίπεδο ικανοποίησης των προσδοκιών τους.

Τα φύλλα εργασιών που δίνονται μετά την κάθε δραστηριότητα είτε με προφορικές ερωτήσεις είναι μέρος της αξιολόγησης κατανόησης και εμπέδωσης των εννοιών που διδαχτήκαν (μεταγνωστικοί στόχοι). Τέλος, εκτιμάται ο βαθμός γενίκευσης της νέας γνώσης στη διδακτική πράξη και στην καθημερινότητα των μαθητών. Συγκρίνεται το πριν και το μετά της ικανοποίησης των προσδοκιών από το πρόγραμμα καθώς αξιολογείται και η ενεργή συμμετοχή του παιδιού και η απόκτηση δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης.

Ε. Κριτική προσέγγιση του σεναρίου (προγράμματος) και της εφαρμογής του

Το θέμα διερεύνησης του συγκεκριμένου σεναρίου είναι προσιτό και οι μαθητές έχουν ένα προηγούμενο γνωστικό υπόβαθρο. Οι διδακτικές ώρες που απαιτούνται για την πραγματοποίηση του, στα πλαίσια των προγραμμάτων είναι εφικτές. Δίνεται η δυνατότητα επεξεργασίας πολλών επιμέρους ενοτήτων που συνθέτουν το θέμα του προγράμματος (Διαθεματικότητα - Διεπιστημονικότητα).

Τα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές μέσα από τη διερεύνηση και τη βιωματική δράση είναι πολλαπλά. Τους δίνεται η δυνατότητα να αναλύσουν την αναγκαιότητα της δημιουργίας, καλλιέργειας και συντήρησης υγιών οικοσυστημάτων (σχολικός κήπος), της σημασίας του στην ποιότητα της ανθρώπινης ζωής, την αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα οικοσυστήματα, κα.

Παράλληλα έχουν την ευκαιρία να υιοθετήσουν τα οφέλη της ομάδας **(ομαδοσυνεργατικής εργασίας)** στην οποία συμμετέχουν.

Οι δραστηριότητες μπορούν να υλοποιηθούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των μαθημάτων Βιολογία , Πληροφορική και Τεχνολογία -καθώς επίσης και άλλων μαθημάτων- προωθώντας τη *Διαθεματικότητα, ενεργητική μάθηση* ,ανάπτυξη του σχολείου με την κοινωνία.

Μικρή δυσκολία ίσως υπάρξει κατά τη διάρκεια του χειμώνα λόγω καιρικών συνθηκών που δεν θα επιτρέπουν τη επέμβαση στον εξωτερικό χώρο. Αυτό όμως μπορεί να διευθετηθεί με τροποποίηση του προγράμματος των βιωματικών εργαστηρίων τις ημέρες καλοκαιρίας ή ακόμα(όπου είναι εφικτό) τη μεταφορά αυτών σε στεγασμένο χώρο(π.χ. αίθουσα Τεχνολογίας).

ΣΤ. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Broda, W.H., (2007), Schoolyard Learning-Using the Outdoors as an Instructional Tool, K-8. United States of America: Stenhouse Publishers.

Hart, A.R. (2011). Τα παιδιά συμμετέχουν: Θεωρία και Πρακτική της Εμπλοκής Παιδιών στην Ανάπτυξη και τη φροντίδα του Περιβάλλοντος. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Gardner, H (1993). Frame of Mind: The theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Αράπογλου, Α., κ.ά. (2006). Πληροφορική Α΄Τάξης Γυμνασίου. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Γλώσσας Ν.(2006) Τεχνολογία Α΄Τάξης Γυμνασίου. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Γεωργόπουλος , Α. (2014).Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ζητήματα ταυτότητας". Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα

Κασσωτάκης , Μ(2004). Πρόλογος Στο: Αγγελίδης, Π. , Μαυροειδής , Γ. (επιμέλεια) Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το Σχολείο του μέλλοντος, τ. Α΄& Β΄. Αθήνα: εκδ. ΤΥΠΗΘΩ -Γ. Δαρδάνος.

Μαυράκη Ε., κ.ά.(2006). Βιολογία Α΄ Τάξης Γυμνασίου, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Μπακιρτζής, Κ.(2014). Η παιδαγωγική της Π.Ε και η Βιωματική εκπαίδευση. Περιοδικό ΠΕΕΚΠΕ, Τεύχος 8

Σχίζα, Κ.(2013).«Οι ερευνητικές Εργασίες στο Λύκειο: ένα βιβλίο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους», Εκδόσεις Χ. Δαρδανός, Αθήνα

Λάμπρος Ι., Βλάχος Ι.,& Δημοβέλης . Π.(2006). Πρόγραμμα ανοικτών Περιβαλλοντικών Τάξεων «ΚΑΛΛΙΣΤΩ», Αγροτικές Περιοχές Βιολογικές Καλλιέργειες παραδοσιακά Επαγγέλματα και παραδοσιακές τέχνες. Μέτρο 3.6 «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ» ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Ιστοσελίδες

Η διαδικασία της φωτοσύνθεσης σε αλληλεπίδραση με το Περιβάλλον. https://www.youtube.com/watch?v=Cz68FQFs2eI (Uppsala universitet) προσπελάστηκε 31-05-0215

εννοιολογικού , http://cmap.ihmc.us/

hot potatoes , http://www.halfbakedsoftware.com/hot_pot.php

http://www.1001paixnidia.gr/paixnidia/The+Farmer

Google Calendar, https://www.google.com/calendar/render?pli=1

Διδακτικές ενότητες: http://ebooks.edu.gr/new/allmaterial.php

Η κινηματογραφική τεχνική του animation στην εκπαίδευση

Δημήτριος Λούμπας[1] , Αριστέα Καλογεροπούλου[2], Μαρία Βασιλείου[3]

[1]Εκπ/κός Πληροφορικής -2ο ΕΠΑΛ ΛΟΥΤΡΑΚΙΟΥ, dimitriosl1@hotmail.com
[2]Εκπαιδευτικός Β/βαθμιας, Τεχνολόγος Γεωπόνος ΠΕ18.12
[3] Εκπ/κός Πληροφορικής –3ο & 4ο Ολοήμερα Δημοτικά Κιάτου Κορινθίας, markia83@yahoo.gr

Περίληψη

Πρώτα με τους μαθητές, δημιουργήσαμε ένα σενάριο και στην συνέχεια φτιάξαμε το σκηνικό, και τους ήρωες .Αφού πρώτα ηχογραφήσαμε τους διαλόγους με βάση το σενάριο, φωτογραφίσαμε καρέ-καρέ την κάθε κίνηση με φωτογραφική μηχανή, βάλαμε στον υπολογιστή τις φωτογραφίες και χρησιμοποιήσαμε το πρόγραμμα Adobe Premier Pro για το μοντάζ.

Λέξεις Κλειδιά: *animation, Premier Pro , μοντάζ, εκπαίδευση*

Α. Εισαγωγή

Με τον όρο animation ορίζεται κάθε φιλμ που είναι δημιουργημένο φωτογραφία-φωτογραφία ή αλλιώς, χρησιμοποιώντας την ορολογία της κινηματογραφικής γλώσσας, καρέ-καρέ. Το animation στηρίζεται στην αδυναμία του ανθρώπινου ματιού να συλλάβει μια εικόνα όταν κινείται πολύ γρήγορα μπροστά μας δημιουργείται η ψευδαίσθηση της κίνησης

Σαν αντικείμενο της τεχνικής animation επιλέχθηκε η περιβαλλοντική εκπαίδευση. Με αφορμή την ευαισθητοποίηση των δήμων για την τοποθέτηση κάδων ανακύκλωση καθώς και την έντονη επιθυμία των πολιτών για περισσότερο πράσινο οι μαθητές του ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ Τρίπολης θέλησαν να ψάξουν να ψάξουν να βρουν πληροφορίες και να το αποδώσουν σε μία δημιουργική δραστηριότητα ώστε να το παρουσιάσουν σε όλο το σχολείο!

Η ομάδα μας είναι μια τάξη επτά παιδιών.

Α1. Στόχοι - Αποτελέσματα

- Να ψάξουν τα παιδιά πληροφορίες πάνω στο θέμα και να ενημερωθούν περισσότερο.
- Να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές πάνω σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος.
- Δημιουργία ομαδικού κλίματος
- Ενθάρρυνση των παιδιών στη συμμετοχή τέτοιων δραστηριοτήτων
- Εκπαιδεύσαμε τα παιδιά στο ν μάθουν ένα νέο πρόγραμμα όπως το *Adobe Premier Pro*

Β. Δραστηριότητες

Το πρώτο δίωρο ασχοληθήκαμε με το να φέρουμε σε επαφή τα παιδιά με την κατασκευαστική ιδιαιτερότητα του animation. Αυτό το πετύχαμε με την βοήθεια ενός παιχνιδιού. Ο κάθε μαθητής πήρε δύο φύλλα τετραδίου, τα τσάκισε και ζωγράφισε ένα δέντρο όπου σε κάθε φύλλο του μετακινούσε τα κλαδιά. Έτσι κουνώντας γρήγορα τα φύλλα φαινόταν η ψευδαίσθηση της κίνησης έτσι τα παιδιά είχαν την πρώτη επαφή με την λειτουργία του animation αφήνοντας και μόνα τους τα παιδία να πειραματιστούν, ο ενθουσιασμός τους ήταν μεγάλος.

Επίσης παρουσιάσαμε στα παιδιά μικρά βίντεο από έτοιμα animation άλλων σχολείων με σκοπό να τους δώσουμε ιδέες για το δικό τους έργο.



Σχήμα 1: Οι μαθητές συσκέπτονται και προσπαθούν να διατυπώσουν το σενάριο.

Στην συνέχεια η δεύτερη δραστηριότητα (ένα δίωρο) είχε σαν στόχο την δημιουργία του σεναρίου, το σενάριο είχε θέμα το περιβάλλον. Χωρίσαμε τα παιδιά σε δύο ομάδες τεσσάρων ατόμων και κάθισαν να σκεφτούν ιδέες για το σενάριο.

Αφού βρήκαν δύο ιδέες ψηφήσαμε την καλύτερη

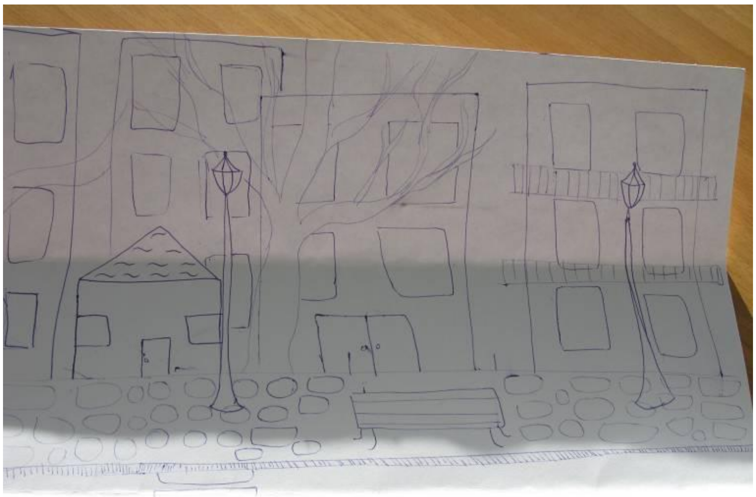
Β1. Σενάριο

Έχουμε 2 παππούδες κάθονται σε ένα παγκάκι, σε ένα πεζοδρόμιο δίπλα σε ένα δέντρο αρρωστημένο από το νέφος της πόλης. Παρατηρούμε πίσω κτήρια γκρίζα χωρίς ίχνος πράσινου στα μπαλκόνια ή στα πεζοδρόμια, ενώ δύο παιδάκια παίζουν στον δρόμο. Δίπλα από το παγκάκι υπάρχει ένα γεφύρι με ένα μολυσμένο ποτάμι με άρρωστα ψάρια, πουλιά πετούν τρομαγμένα ύστερα από μια συζήτηση οι παππούδες σκέφτονται τα παλιά(αυτό το δείχνουμε στο σκηνικό)χρόνια που υπήρχε πράσινο λίγα κτήρια το δέντρο όπου κάθονται τώρα παλιά ήταν πράσινο πυκνό γεμάτο από φωλιές από πουλιά, το ποτάμι καθαρό με υγιή ψάρια, καθαρός ουρανός.

Ξαφνικά μετά την αναδρομή εμφανίζονται τώρα τα δύο παιδάκια αφού είχα ακούσει την συζήτηση με τους παππούδες και τους λένε ότι μπορούν να φτιάξουν την γειτονιά όπως ήταν πριν, θα μιλήσουν στον δήμαρχο γι αυτά που τους είπε η δασκάλα στο σχολείο και με τα άλλα παιδία θα βάλουν κάδους ανακύκλωσης ,θα φυτέψουν λουλούδια παντού και στα μπαλκόνια καθώς και στα ταράτσες και θα καθαρίσουν το ποτάμι από τα λήμματα! έτσι όλοι θα χαίρονται οι άνθρωποι, τα ζώα.

Δουλέψαμε αρκετά τους διαλόγους να είναι αστείοι και να περνούν μηνύματα καθώς επίσης πως θα κινούν το στόμα τα μάτια και το σώμα τους .

Τα παιδιά ταυτίστηκαν με τους ήρωες, αποφάσισαν ποια ζώα, φυτά θα έχουν κίνηση.



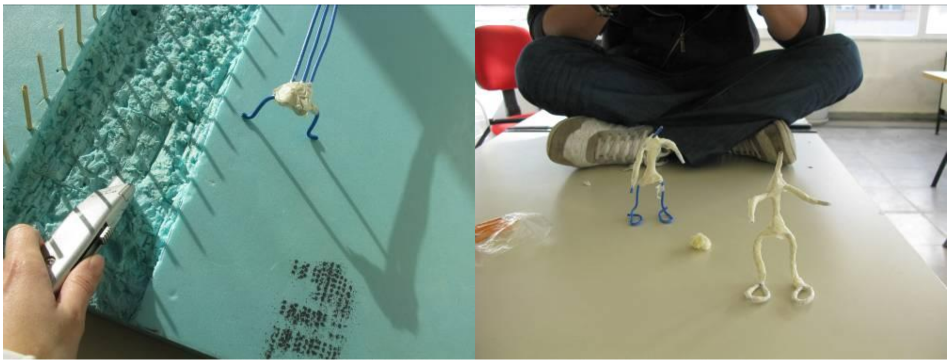
.

Σχήμα 2: Η Τρίτη δραστηριότητα είναι η δημιουργία σκηνικών. Πρώτα το σχεδίασε μία μαθήτρια στο χαρτί να έχουμε ένα πλάνο

Στην συνέχεια τα παιδιά μοίρασαν τις κατασκευές. Κάποια ασχολήθηκαν με το περιβάλλον.



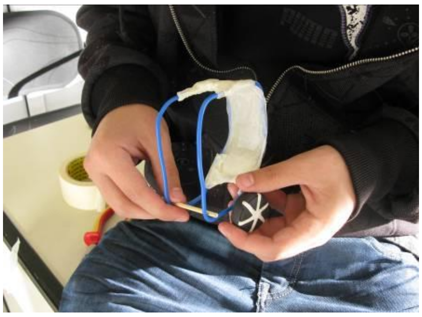
Σχήμα 3: Συζήτηση για την κατασκευή της κούκλας



Σχήμα 4: Κατασκευή δρόμου

Ύστερα τοποθέτησαν ένα μονωτικό υλικό για βάση του σκηνικού όπου βρίσκονται οι ήρωες και αρχίσαμε να κατασκευάζουν τον δρόμο, το παγκάκι άλλα παιδιά ένα αυτοκίνητο όπου το βάλαμε να έχουμε

Περισσότερη κίνηση και να το κάνουμε πιο ρεαλιστικό. Επίσης κάποια ασχολήθηκαν με την δημιουργία των ηρώων.



Σχήμα 5: Κατασκευή αυτοκινήτου με πλαστελίνη, καλώδιο & χαρτοταινία



Σχήμα 6 : Χαρακτηριστικά προσώπων



Σχήμα 7 : ένδυση κούκλας με ύφασμα

Τέταρτη δραστηριότητα(1 δίωρο) είναι η ηχογράφηση των διαλόγων από τα παιδιά. Χρησιμοποιήσαμε το πρόγραμμα ηχογράφησης των Windows. Εδώ τα παιδιά αποφάσισαν πώς θα μοιράσουν τους ρόλους τους και ξεκινήσαμε την ηχογράφηση.

Μας πήρε αρκετό χρόνο λόγο μικρών διορθώσεων αλλά και να καταφέρουμε να πετύχουμε τις φωνές των ηρώων.

Πέμπτη δραστηριότητα είναι η φωτογράφηση(δύο δίωρα). Στο φιλμ ζωντανή δράσης, με την χρήση κατάλληλης μηχανής , η δράση φωτογραφίζεται σε πραγματικό χρόνο με ταχύτητα λήψης 24 εικόνων το δευτερόλεπτο.



Σχήμα 8 : μοντάζ

Στην περίπτωση του animation η κίνηση κτίζεται εικόνα-εικόνα. Ο τρόπος δημιουργίας της κάθε εικόνας ορίζει και την εκάστοτε τεχνική animation. Εμείς χρησιμοποιήσαμε την περίπτωση του παραδοσιακού τρισδιάστατου animation με πλαστελίνες και κούκλες, το χαρτόνι. Αλλάξαμε, λίγο-λίγο, την θέση της κούκλας ή του αυτοκινήτου και γενικά του αντικειμένου που είχαμε αποφασίσει ότι θα έχει κίνηση και φωτογραφήσαμε την κάθε αλλαγή της κίνησης σε όλες τις περιπτώσεις και αποθηκεύσαμε με την σειρά που δημιουργήσαμε όλες τις φωτογραφίες που δημιουργήσαμε στον υπολογιστή.

Στην έκτη δραστηριότητα ήταν το μοντάζ. Εδώ τα παιδιά με την βοήθεια του προγράμματος Adobe Premier Pro έμαθαν την χρήση του προγράμματος αλλά και τον πώς μπορούν να μοντάρουν μόνοι του μία ταινία μικρού μήκους. Με το πρόγραμμα αυτό τα παιδιά

- Μπόρεσαν να δουν τις φάσεις της συνεχόμενης κίνησης αμέσως μετά την κάθε λήψη και όποιο αποτέλεσμα δεν μας ικανοποιούσε δοκιμάζαμε εναλλακτικές προτάσεις όπως αλλάζαμε την φωτογραφία. Ώστε οι διάλογοι να συμβαδίζουν με τις εικόνες που τραβήξαμε και να είναι σε αντιστοιχία με την κίνηση των χειλιών.
- Παρατήρησαν ότι δεν ήταν απαραίτητο για την επανάληψη της ίδιας στάσης να την φωτογραφήσουμε πάνω από μία φορές, καθώς η κάθε φάση κίνησης μπορεί να να φωτογραφηθεί μόνο μία φορά και τα παιδιά επέλεξαν πόσες φορές θέλουν να επαναλαμβάνεται.



Σχήμα 8 : τα υλικά

B2. Υλικά

Ένα θρανίο.Κοπίδι, Πένσα, Ψαλίδι, Κλωστή, Βελόνα, Συρραπτικό

Χαρτοταινία, Πλαστελίνη, Κομμάτια μπλε και διάφανης ζελατίνης, ένα φύλλο Μονωτικού Υλικού για Οικοδομές (rouf- mate). Ξυλάκια, Χαρτόνι, Μονωτικό Καλώδιο, ύφασμα

B3. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Γραφικά και Οπτικοποίηση. Αρχές και Αλγόριθμοι. Θ.θεοχάρης, Γ.Παπαϊωάννου, Ν.Πλατής, Ν.Μ.Πατρικαλάκης

Γραφικά Υπολογιστών με OpenGL. Hearn Baker

http://www.myholler.com/155online/lectures/history.pdf

http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1185461

http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=00871557

Έρευνα για την κοινωνοικονομική αποτίμηση της ρύπανσης με την χρήση της μεθόδου υποθετικής αξιολόγησης (CVM)

Οδυσσέας Κοψιδάς[1], Ιωάννα Μανέ[2]

[1] Οικονομολόγος, Πολιτικός Μηχανικός Τ.Ε., MSc, PhD(c), ΠΕ09, ΠΕ17,05, odykopsi@yahoo.gr
[2]Χημικός ΠΕ04, odykopsi@yahoo.gr

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας Εκπαιδευτικής Έρευνας στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφορία είναι να εκμαιεύσει τα περιβαλλοντικά οφέλη της διατήρησης και αποκατάστασης της αστικής αισθητικής και να εκφράσει αυτά τα άυλα οφέλη σε νομισματικές μονάδες με τη χρήση τεχνικής μεθόδου οικονομικής αποτίμησης. Η συντήρηση / αποκατάσταση του αστικού περιβάλλοντος συχνά συνεπάγεται υπερβολικό κόστος (που καταβάλλεται από τους ανθρώπους μέσω της φορολογίας), ενώ πρόκειται για μια πηγή συμπληρωματικών εισοδημάτων για την κοινωνία αλλά και για το κράτος, λόγω του τουρισμού. Επειδή η αξιολόγηση του εν λόγω αγαθού δεν είναι δυνατόν να εκφραστεί σε όρους αγοράς, εφαρμόστηκε μια τροποποιημένη εκδοχή της Μεθόδου Οικονομικής Αποτίμησης, δηλαδή της Μεθόδου της Υποθετικής Αξιολόγησης, για να διερευνήσει τη σημασία που αποδίδεται στο περιβαλλοντικό αγαθό από τους ανθρώπους και πόσο είναι πρόθυμοι να πληρώσουν (Willingness to Pay) για την υποστήριξη των δραστηριοτήτων σχετικά με τη διατήρηση / αποκατάσταση των προσόψεων των κτιρίων σε περιοχή του ιστορικού κέντρου της Αθήνας.

Λέξεις Κλειδιά: Οικονομική του Περιβάλλοντος, Μη εμπορεύσιμα αγαθά, Μέθοδος Υποθετικής Αξιολόγησης, Ερωτηματολόγιο

Α. Εισαγωγή

Η αποτίμηση της αισθητικής ρύπανσης από κτίρια στο ιστορικό κέντρο της Αθήνας θα πραγματοποιηθεί με τα εργαλεία που μας δίνει η Οικονομική του Περιβάλλοντος. Μέσω αυτής της αποτίμησης θα προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε μία διδακτική πρακτική σχετικά με το αστικό περιβάλλον και την συμβολή του στον υπολογισμό της συνολικής ωφέλειας των ανθρώπων. Η Οικονομική του Περιβάλλοντος, ως κλάδος της Οικονομικής Επιστήμης, έχει διατρέξει μία παράλληλη πορεία με την γενική Οικονομική Θεωρία τουλάχιστον από τον 18ο αιώνα. Σύμφωνα με τον Γεωργακόπουλο κ.α. (1995), κάθε φυσικός πόρος μόνος του ή σε συνδυασμό με άλλους μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά εναλλακτικούς τρόπους. Το πρόβλημα που ανακύπτει είναι πώς κατανέμονται οι φυσικοί πόροι κατά άριστο τρόπο σε εναλλακτικές δυνατότητες που παρουσιάζονται. Έτσι, ο συγγραφές καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το πρόβλημα του περιβάλλοντος είναι κατά βάση πρόβλημα Μικροοικονομικής Θεωρίας και η διερεύνησή του συνεπάγεται τη χρήση βασικών εννοιών και αναλυτικών εργαλείων της νεοκλασικής Μικροοικονομικής Θεωρίας.

Β. Παρουσίαση

Β1. Μέθοδοι Περιβαλλοντικής Αποτίμησης

Η βασική ιδέα για την αποτίμηση της αξίας των περιβαλλοντικών αγαθών, όπως είναι και η αισθητική του αστικού περιβάλλοντος, στηρίζεται στις προτιμήσεις των ατόμων (ή των νοικοκυριών) ως προς το περιβάλλον, σε σχέση με τη διάθεσή τους να πληρώσουν (Willingness to Pay) προκειμένου να απολαύσουν ένα περιβαλλοντικό αγαθό ή εναλλακτικά, να αποζημιωθούν (Willingness to Accept), προκειμένου να αποδεχτούν την απώλειά του. Η οικονομική έννοια της αξίας έχει τα θεμέλια της στην νεοκλασική θεωρία των οικονομικών της ευημερίας (Welfare Economics). Βάση της οικονομικής της ευημερίας αποτελεί η θεώρηση ότι ο σκοπός οποιασδήποτε οικονομικής δραστηριότητας είναι να αυξήσει της ευημερία (Well- being) του κάθε ανθρώπου στην κοινωνία, καθώς και ότι ο ίδιος ο άνθρωπος είναι καταλληλότερος για να αποφασίσει πόσο ικανοποιημένος είναι από την εκάστοτε κατάσταση. Η ευημερία όμως του κάθε ανθρώπου δεν εξαρτάται μόνο από την κατανάλωση αγαθών της αγοράς και την χρήση κρατικών υπηρεσιών. Σημαντικό ποσοστό της ικανοποίησης του κάθε ανθρώπου προέρχεται από την ποσότητα και την ποιότητα λήψης μη εμπορεύσιμων αγαθών καθώς και υπηρεσιών που προκύπτουν από το ίδιο το περιβάλλον. Συμπερασματικά, το κριτήριο από το οποίο προκύπτει η αποτίμηση της αξίας κάποιων αγαθών καθώς και το κόστος κάποιων μεταβολών στο φυσικό περιβάλλον είναι κατά πόσο επηρεάζουν την ανθρώπινη ευημερία.

Υπάρχουν κάποια μη εμπορεύσιμα αγαθά, όπως είναι και το περιβάλλον (φυσικό, αστικό), τα οποία είναι δύσκολο να συνδυαστούν με κάποια χρηστική αξία και γι’ αυτό το λόγο οι αξίες των αγαθών αυτών δεν μπορούν να φανούν άμεσα ή έμμεσα μέσω των αγοραστικών συναλλαγών. Οι έρευνες δηλωμένων προτιμήσεων παρέχουν μια εναλλακτική λύση για να παρακάμψουμε τους περιορισμούς αυτούς. Οι μέθοδοι αυτές δίνουν τη δυνατότητα στον αναλυτή να πειραματιστεί με επιλογές που κάνουν οι ερωτώμενοι και να διερευνήσουν ποιά χαρακτηριστικά του συστήματος επηρεάζουν τις επιλογές που κάνουν και πώς τα σταθμίζουν. Σε κάθε ερωτώμενο παρουσιάζονται διαφορετικά υποθετικά σενάρια επιλογής. Τα σενάρια καλύπτουν ένα εκτενές φάσμα

διαφορετικών καταστάσεων του συστήματος και τιμών των χαρακτηριστικών του, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η απαιτούμενη μεταβλητότητα για την εκτίμηση των παραμέτρων του μοντέλου. Οι μέθοδοι αυτές χρησιμοποιούνται στην αποτίμηση μη εμπορεύσιμων φυσικών πόρων, καθώς και στην αποτίμηση της ψυχαγωγίας ή της βελτίωσης της ποιότητας του περιβάλλοντος όταν υφίστανται και μη χρηστικές αξίες (Loomis-Helfand, 2001). Οι μέθοδοι δηλωμένης προτίμησης περιλαμβάνουν τη Μέθοδο Υποθετικής Αξιολόγησης (Contingent Valuation Method) και την μέθοδο των Μοντέλων Επιλογής (Choice Modeling). Στη συγκεκριμένη έρευνα , εφαρμόστηκε η Μέθοδος Υποθετικής Αξιολόγησης.

Η Μέθοδος Υποθετικής Αξιολόγησης συνιστά την πρώτη τεχνική των πειραμάτων υποθετικού χαρακτήρα με τη χρήση ερωτηματολογίου που εφαρμόστηκε για την αποτίμηση της οικονομικής αξίας περιβαλλοντικών αγαθών και υπηρεσιών και αποτελεί την κυρίαρχη τεχνική αξιολόγησης στον επιστημονικό κλάδο της Οικονομικής του Περιβάλλοντος (Mitchell, Carson, 1989). Οι πρώτες εφαρμογές της μεθόδου απαντούν στους Davis (1963), Bohm (1972), Hammack & Brown (1974), Randal et al. (1974) και Brookshire et al. (1976). Έκτοτε, η μέθοδος, παρά τα όποια προβλήματα που συναντούσε, γνώρισε ευρεία αναγνώριση και εφαρμογή μιας και είναι το πιο ενεργό πεδίο της Οικονομικής του Περιβάλλοντος τα τελευταία χρόνια (Johansson et al., 1994; Bjornstad & Kahn, 1996). Οι Mitchell και Carson (1989) ανέφεραν ότι είχαν ήδη καταγράψει 100 μελέτες υποθετικής αξιολόγησης στις Η.Π.Α., ενώ, οι Green et al. (1990), ανέφεραν ότι στο Ηνωμένο Βασίλειο είχαν εκπονηθεί 26 σχετικές μελέτες. Μόλις 5 χρόνια αργότερα, οι Carson et al. (1995) παραθέτουν λίστα με 2000 μελέτες από όλο τον κόσμο, αν και στην πλειοψηφία τους από τις Η.Π.Α. Στην Ευρώπη, εκτιμάται ότι ο συνολικός αριθμός των μελετών αποτίμησης περιβαλλοντικών αγαθών υπερβαίνει τις 200 (Navrud & Pruckner, 1997). Αν και περισσότερες έχουν εκπονηθεί στη Βόρεια Ευρώπη (Navrud, 1992), υπάρχουν αναφορές για σχετικές μελέτες από την Ιταλία (Merlo & Della Puppa, 1994), την Ισπανία και την Πορτογαλία (Dubgaard et al., 1994), αλλά και χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, όπως την Ουγγαρία και την Πολωνία (Zylicz et al., 1995). Αντίστοιχες έρευνες αναφέρονται και στον ελληνικό χώρο περιορισμένης όμως έκτασης (Βάκρου & Parry, 1997; Σκούρτος & Κοντογιάννη, 1999).

Β2. Σχεδιασμός Ερωτηματολογίων

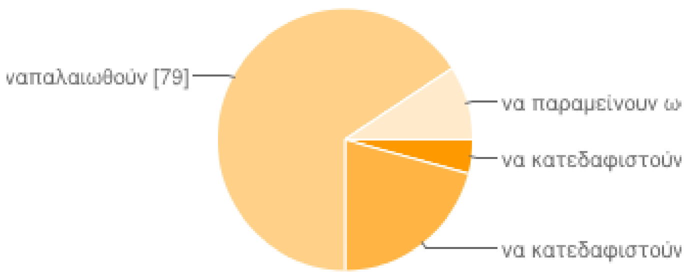
Η χρηματική καταβολή για την απόκτηση ενός αγαθού θα έπρεπε να ισούται με την καταβολή αποζημίωσης για την απώλεια του ίδιου αγαθού. Στην πράξη έχει παρατηρηθεί ότι οι δύο διαφορετικές διατυπώσεις της ίδιας ερώτησης παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές. Εμπειρικές έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι η επιθυμία για καταβολή χρηματικού ποσού είναι συνήθως το 1/3 ή το 1/5 της επιθυμίας αποδοχής χρηματικού ποσού ως αποζημίωση (Bishop & Heberlein, 1979; Winpenny, 1991). Η εξήγηση του φαινομένου έχει τις ρίζες της στην ανθρώπινη ψυχολογία: οι άνθρωποι αξιολογούν ως πολύ σημαντικότερη την απώλεια ενός κατεχόμενου αγαθού παρά την απόκτηση ενός νέου αγαθού (Schkade & Payne, 1993; Green & Tunstall, 1999). Νεώτερες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι διαφορές μεταξύ της επιθυμίας για πληρωμή (WtP) και της επιθυμίας για αποζημίωση (WtA) προκειμένου να αποκτηθεί ή να απολεσθεί αντίστοιχα ένα αγαθό έχουν θεωρητική εξήγηση στη νεοκλασσική θεωρία τιμών (Bateman & Turner, 1993; Hanemann, 1999; Sugden, 1999).

Μία Έρευνα Υποθετικής Αξιολόγησης εκπονήσαμε διακινώντας ένα ερωτηματολόγιο προσπαθώντας να πείσουμε τους ερωτώμενους της περιοχής του Θησείου να απαντήσουν πόσο αποτιμούν την αισθητική ρύπανση που προκαλούν τα ακίνητα που βρίσκονται μπροστά στον αρχαιολογικό χώρο της αρχαίας αγοράς στην οδό Αδριανού μέσω σχετικών ερωτήσεων.

Β3. Συμπεράσματα Έρευνας για κάθε Ερώτηση

Ερώτηση1: Πιστεύετε ότι τα οικοδομήματα που βρίσκονται πάνω στην Πλατεία του Θησείου, όπως κατεβαίνετε από το Μοναστηράκι, επιβαρύνουν αισθητικά την περιοχή ; Απάντησαν 'ναι' 68 ερωτώμενοι, δηλαδή το 57% και 'όχι' 52 ερωτώμενοι, δηλαδή το 43% του δείγματος.

Ερώτηση 2: Τι Προτείνετε: Απάντησαν 5 ερωτώμενοι (4%) να κατεδαφιστούν τα κτίρια και να γίνει επέκταση της πλατείας, 25 ερωτώμενοι (21%) να κατεδαφιστούν τα κτίρια και να γίνει χώρος πρασίνου, 79 ερωτώμενοι (66%) να κηρυχτούν διατηρητέα και να αναπαλαιωθούν, 11 ερωτώμενοι (9%) να παραμείνουν ως έχουν.

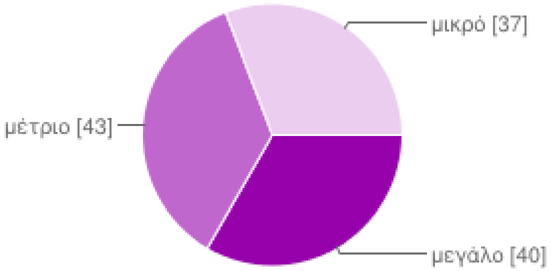


Σχήμα 1: Εναλλακτικές προτάσεις ανάπλασης

Ερώτηση 3: Σε μια προσπάθεια της Δημοτικής Αρχής να αναπλάσει εξωτερικά τα συγκεκριμένα κτίρια και ελλείψει διαθέσιμων οικονομικών πόρων, κάνουμε την υπόθεση ότι ζητείται από τους πολίτες κάποια βοήθεια. Στην περίπτωση αυτή, τι ποσό θα είχατε τη πρόθεση να συνεισφέρετε; Η μέση τιμή των απαντήσεων είναι 19.71€. Ερώτηση 4: Τι ποσό θα είχατε την πρόθεση να

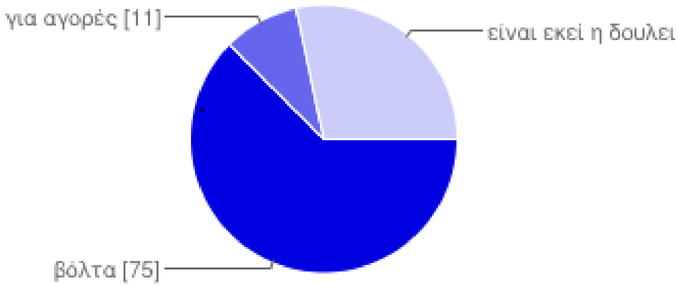
συνεισφέρετε αν αποφασίσει η Δημοτική Αρχή να απαλλοτριώσει τα κτίρια αυτά και να μετατρέψει την έκταση σε χώρο αναψυχής για τους επισκέπτες; Η μέση τιμή των απαντήσεων είναι 17.02 €. Ερώτηση 5: Έχετε συμμετάσχει σε κάποια δραστηριότητα για την βελτίωση του περιβάλλοντος; Απάντησαν 'ναι' 60 ερωτώμενοι, δηλαδή το 50% και 'όχι' 60 ερωτώμενοι, δηλαδή το 50% του δείγματος. Ερώτηση 6:Θεωρείτε ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση της αισθητικής υποβάθμισης της περιοχής γύρω από το Μοναστηράκι, θα ωφελήσει ουσιαστικά όσους δραστηριοποιούνται επαγγελματικά εδώ; Απάντησαν 'ναι' 87 ερωτώμενοι, δηλαδή το 73% και 'όχι' 31 ερωτώμενοι, δηλαδή το 26% του δείγματος. Ερώτηση 7: Τι σημασία έχουν για σας γενικά τα έργα ανάπλασης του περιβάλλοντος (φυσικού και αστικού) στην παρούσα οικονομική κατάσταση; 47 ερωτώμενοι (39%) απάντησαν 'μεγάλη', 44 ερωτώμενοι (37%) απάντησαν 'μέτρια', 26 ερωτώμενοι (22%) απάντησαν 'μικρή' και 3 ερωτώμενοι (3%) απάντησαν 'αμελητέα'.

Ερώτηση 8: Θεωρείτε ότι έχετε κάποιο πρακτικό όφελος από μια συντονισμένη προσπάθεια Δήμου και πολιτών για την αντιμετώπιση της αισθητικής ρύπανσης, εδώ στο Μοναστηράκι, που είναι : 40 ερωτώμενοι (33%) απάντησαν 'μεγάλο', 43 ερωτώμενοι (36%) απάντησαν 'μέτριο' και 37 ερωτώμενοι (31%) απάντησαν 'μικρό'.



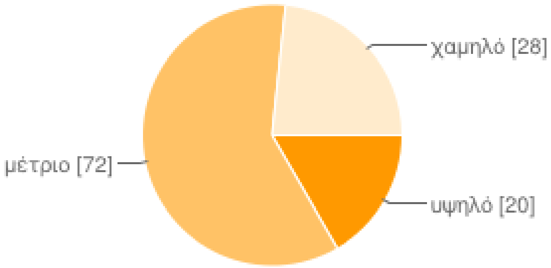
Σχήμα 2: Το μέγεθος του οφέλους της συντονισμένης προσπάθειας της Δημοτικής Αρχής

Ερώτηση 9: Στο Μοναστηράκι πάτε για : 75 ερωτώμενοι (63%) απάντησαν 'βόλτα', 11 ερωτώμενοι (9%) απάντησαν 'αγορές' και 34 ερωτώμενοι (28%) απάντησαν 'εργασία'.



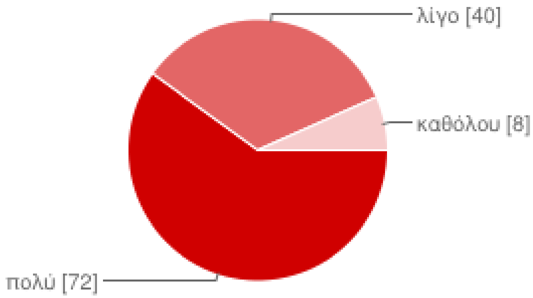
Σχήμα 3: Οι λόγοι που οι ερωτώμενοι επισκέπτονται την περιοχή

Ερώτηση 10: Θεωρείτε ότι το οικογενειακό ετήσιο εισόδημά σας είναι : 20 ερωτώμενοι (17%) απάντησαν 'υψηλό', 72 ερωτώμενοι (60%) απάντησαν 'μέτριο' και 28 ερωτώμενοι (23%) απάντησαν 'χαμηλό'.



Σχήμα 4: Το μέγεθος του ετήσιου εισοδήματος των ερωτώμενων.

Ερώτηση 11: Το προσωπικό σας εισόδημα, θεωρείτε ότι έχει επηρεαστεί από την οικονομική κρίση: 72 ερωτώμενοι (60%) απάντησαν 'πολύ', 40 ερωτώμενοι (33%) απάντησαν 'λίγο' και 8 ερωτώμενοι (7%) απάντησαν 'καθόλου'.



Σχήμα 6: Πόσο επηρεάστηκε το εισόδημα των ερωτώμενων από την οικονομική κρίση

Ερώτηση 12: Φύλο: 46 άνδρες (38%) και 74 γυναίκες (62%). Ερώτηση 13: Είστε εργαζόμενος ; Απάντησαν 'ναι με πλήρη απασχόληση' 47 ερωτώμενοι, δηλαδή το 39%, 'ναι με μερική απασχόληση' 33 ερωτώμενοι, δηλαδή το 28% και 'όχι' 40 ερωτώμενοι, δηλαδή το 33% του δείγματος.

Ερώτηση 14: Ηλικία: 44 ερωτώμενοι (37%) είναι 18-25 ετών, 24 ερωτώμενοι (20%) είναι 26-36 ετών, 19 ερωτώμενοι (16%) είναι 37-48 ετών, 17 ερωτώμενοι (14%) είναι 48-55 ετών και 16 ερωτώμενοι (13%) είναι άνω των 55 ετών.

Β4. Βιβλιογραφικές Αναφορές

-Papers in Journal

Barbier (1993) Barbier, E.B, Sustainable Use of Wetlands – Valuing Tropical Wetland Benefits: Economic Methodologies and Applications, The Geographical Journal, vol. 159, no.1

Baron MG, Zaitsev N, Schechter M (1997) Expected recreational benefits of the Hula project: Economic analysis Final report to the Hula Project Authority.

Bohm, P. (1972). Estimating demands for public goods: An experiment. European Economic Review, 3, pp. 11-30.

Brouwer, R., Langford, I., Bateman, I., Turner, R.K., 2003. A meta-analysis of wetland ecosystem valuation studies. Chapter 5 in Turner, R.K., Jeroen, C., van den Bergh, J.M.,

Brouwer, R., Langford, I.H., Bateman, I.J., Crowards, T.C. & Turner, R.K.(1999). A metaanalysis of wetland contingent valuation studies. Regional Environmental Change 1, 47- 57.

Carson, R.T., Mitchell, R.C., 1993. The value of clean water: the public's willingness to pay for boatable, fishable, and swimmable quality water. Water Resources Research 29 (7), 2445–2454.

Coller, M. and Harrison, G.H. (1995). On the Use of the Contingent Valuation Method to Estimate Environmental Costs. In: Advances in Accounting. Reckers, P.M.J. (ed.), Greenwich, CT: JAP Press, volume 13.

Philip Coopera,*, Gregory L. Poeb, Ian J. Bateman. ,2004. The structure of motivation for contingent values: a case study of lake water quality improvement, Ecological Economics 50 (2004) 69– 82

Cropper, M.L. and Oates, W.E. (1992). Environmental Economics: A survey. Journal of Economic Literature, Vol. XXX, pp. 675-740.

Diamond, P. and Hausman, J. (1993). On contingent valuation measurement of nonuse values. In: Contingent Valuation: A critical Assessment. Hausman, J. (ed.). Elsevier Science, Amsterdam, The Netherlands, pp. 3-38.

Hanley, N. (1988). Valuing environmental goods using contingent valuation: A survey and synthesis. Journal of Economic Surveys.

Harrison, G.W. and Kriström, B. (1995). On the interpretation of responses to contingent valuation surveys. In: Current Issues in Environmental Economics. Johansson, P.O., Kriström, B. and Maler, K.G. (eds.). Manchester University Press., Manchester, pp. 35-57.

Hein L, Van Koppen K, De Groot RS, Van Ierland E (2006) Spatial scales, stakeholders and the valuation of ecosystem services. Ecological Economics 57:209-228.

Johansson, P.O., Kriström, B. and Maler, K.G. (eds.). Manchester University Press., Manchester, pp. 117-145

Klein RJT, Bateman IJ (1998) The recreational values of Cley marshes nature reserve: an argument against managed retreat? Journal of the Chartered Institution of Water and Environmental Management 12:280-285.

Navrud, S, and Pruckner, G (1997). Environmental Valuation - To Use or Not to Use? Environmental and Resource Economics 10, pp. 1-26.

Oglethorpe DR, Miliadou D (2000) Economic Valuation of the Non-use Attributes of a Wetland: A Case-study for Lake Kerkini. Journal of Environmental Planning and Management 43:755-767

Pavlikakis, G.E., Tsihrintzis, V.A. 2000. Ecosystem management: a review of a new concept and methodology. Water Resour. Manage., EWRA 14, 4: 257–283.

Pavlikakis, G.E., Tsihrintzis, V.A. 2003a. Integrating humans in ecosystem management using multi-criteria decisionmaking. J. Am. Water Resour. Assoc., 39, 2: 277–288.

Tietenberg, T. (1992). Environmental and Natural Resource Economics. 3rd Ed. HarperCollins Publishers Inc., New York.

Turner, R.K., Pearce, D. and Bateman I. (1994). Environmental economics: An elementary introduction. Harvester Wheatsheaf, Hertfordshire, U.K., pp. 116-120.

Turner,R.K., van den Bergh, J.C.M, Soderqvist, T., Barendregt, A., van der Straaten, J., Maltby, E., van Ierland, E.C. (2000) Ecological-Economic Analysis of Wetlands: Scientific Integration for Management and Policy, Ecological Economics, 35, pp. 7-23

Vidanage S, Perera S, Kallesoe M (2004) Kala Oya River basin, Sri Lanka:

- *Papers in edited books*

Brouwer, R., 2003. Managing Wetlands: An Ecological Economics Approach. Edward Elgar, Cheltenham, UK.

Field, B.C. (1994). Environmental Economics: An introduction. McGraw-Hill International Editions, Sinapore.

Fisher, A. (1996). The Conceptual Underpinnings of the Contingent Valuation Method. In: The Contingent Valuation of Environmental Resources. Bjornstad, D. and Kahn, R. (eds.). Edward Elgar Publishing, Cheltenham, UK, p. 19-37

Hanemann, M. (1999). The economic theory of WTP and WTA. In: Valuing Environmental Preferences: Theory and Practice of the Contingent Valuation method in the US, EU and Developing countries. Bateman, I.J. and Willis, K.G.(eds.), Oxford University Press, New York, p. 42-96.

Kirkland WT (1988) Preserving the Whangamarino Wetland; an Application of theContingent Valuation Method. Master Thesis, Massey University, New Zealand.

Kula, E. (1994). Economics of Natural Resources, the Environment and Policies. Chapman and Hall, London, U.K.

Loth PE (2004) The return of the water: restoring the Waza Logone Floodplain in Cameroon The World Conservation Union (IUCN).

Markandya, A., P. Harou, L.G. Bellu and V. Cistulli 2002, Enviromental Economics for Sustainable Growth. A Handbook for Practitioners. Edward Elgar Publishing.)

Schuman, H. (1996). The sensitivity of CV outcomes to CV survey methods. In: The Contingent Valuation of Environmental Resources. Bjornstad, D. and Kahn, R. (eds.). Edward Elgar Publishing, Cheltenham, UK, pp. 75-96.

Άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά

Γεωργακόπουλος κ.α., (1995). Εισαγωγή στην Πολιτική Οικονομία, Εκδ. Ευγ. Μπένου, Δ' Έκδοση, Αθήνα, σ. 660,

ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΩΔΕΙΟΥ ΔΡΑΜΑΣ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ:Β7
19:30 - 21:30
Εισηγήσεις

Γεωμετρική εποπτεία και απόδειξη αλγεβρικών προτάσεων

Παναγιώτης Δεληκανλής
Μαθηματικός (M.ed) Διδακτικής και Μεθοδολογίας των Μαθηματικών Ε.Κ.Π.Α, delikanlis@sch.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή υπάγεται στη Θεματική Ενότητα 2 και έχει στόχο να περιγράψει μια δραστηριότητα που χρησιμοποιεί τη γεωμετρική εποπτεία σε περιβάλλον δυναμικής γεωμετρίας με σκοπό την απόδειξη αλγεβρικής ταυτότητας. Η δραστηριότητα αναδεικνύει το ρόλο της δυναμικής γεωμετρίας στην εισαγωγή, κατανόηση, αποδεικτική διαδικασία και χρήση των αλγεβρικών ταυτοτήτων. Το περιβάλλον αυτό είναι ένα δυναμικό αλληλεπιδραστικό πλαίσιο τόσο για τους μαθητές/τριες όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: Γεωμετρική εποπτεία, απόδειξη αλγεβρικών προτάσεων.

Α. Εισαγωγή

Οι σύνδεσμοι της γεωμετρίας και της άλγεβρας είναι τόσο ιστορικοί και κοινωνικοί όσο και εννοιολογικοί. Η χρήση των συμβόλων για παράδειγμα ως μεταβλητών, σταθερών και παραμέτρων συναντιέται τόσο στην άλγεβρα, για να εκφραστεί μια ποσότητα ή μια αλγεβρική δομή, όσο και στην γεωμετρία, την επιστήμη του χώρου, π.χ. στη μέτρηση μεγεθών μήκους, επιφανειών, όγκων, γωνιών. Δηλαδή η ενορατική και αντιληπτική αναφορά στο χώρο από την πλευρά της γεωμετρίας και η ευελιξία χειρισμών μεταξύ των μεταβλητών χωρίς την ανάγκη άμεσης παρακολούθησης του αναφορικού νοήματος στην άλγεβρα καθιστούν την γεωμετρία και την άλγεβρα τις βάσεις που στηρίζεται το οικοδόμημα των μαθηματικών. Η θεμελιώδης, λοιπόν, διχοτομία γεωμετρίας και άλγεβρας μπορεί να θεωρηθεί χειρισμός πράξεων «εν τόπω και εν χρόνω» (Atiyah, 2001). Η αφαιρετική δύναμη των συμβόλων και του γραμμικού συνδυασμού τους ενδεχομένως να ενέχει τον κίνδυνο της έλλειψης αναφοράς στο νόημα των αλγεβρικών παραστάσεων π.χ. αβ, $α^2$, $αβ^2$ όπου α, β μεταβλητές. Κατά τον Kaput (1989) το πρόβλημα της μάθησης της άλγεβρας συντίθεται από: (α) τις δυσκολίες όσον αφορά στην ιδιαίτερα συνοπτική και υπονοούμενη σύνταξη των τυπικών αλγεβρικών συμβόλων και (β) την έλλειψη διασυνδέσεων με άλλες αναπαραστάσεις που να παρέχουν ανατροφοδότηση στις κατάλληλες ενέργειες που προηγήθηκαν, για να δημιουργηθούν οι αναπαραστάσεις. Έτσι, έχει υποστηρίξει ότι η δομή του μαθηματικού νοήματος πηγάζει από τις σχέσεις μεταξύ των μαθηματικών αναπαραστασιακών συστημάτων. Πως συσχετίζεται ο ακολουθιακός χαρακτήρας σύνταξης της άλγεβρας με τον αναπαραστασιακό ή διαγραμματικό της γεωμετρίας; Στα σχολεία η μαθηματική γνώση είναι ως επί το πλείστον ακολουθιακή, δηλαδή κάθε στοιχείο συσχετίζεται με το προηγούμενο και το επόμενό του, ενώ στην αναπαραστατική ή διαγραμματική πληροφορία κάθε στοιχείο συσχετίζεται με περισσότερα του ενός στοιχεία, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να απαιτείται σκέψη υψηλότερης τάξης. Αν η γεωμετρική εποπτεία μπορεί να συνεισφέρει στη διατήρηση και αποκάλυψη του ανωτέρω νοήματος που ενυπάρχει πίσω από μια αλγεβρική παράσταση, τότε θα ενίσχυε το σύνδεσμο άλγεβρας και γεωμετρίας αλλά και θα συνέβαλλε στην κατανόηση του γραμμικού συνδυασμού των αλγεβρικών συμβόλων. Ουσιαστικά είναι ενδιαφέρον να αναπτυχθεί η «γεωμετρική ματιά» των μαθητών (Fujita and Jones, 2003), στην κατανόηση των αντίστοιχων αλγεβρικών παραστάσεων.

Β. Θεωρητικό πλαίσιο

Το μοντέλο δόμησης των γεωμετρικών εννοιών συνίσταται κατά τον (Vinner 1983, 1991), από τρία είδη νοητικών αναπαραστάσεων: α) το μαθηματικό ορισμό της έννοιας, β) την αντίληψη του μαθητή/ για το μαθηματικό ορισμό και γ) τη νοερή αναπαράσταση της έννοιας στη σκέψη των μαθητών. Παραδείγματα του ανωτέρω μοντέλου θα μπορούσαν να είναι: α) ο ορισμός του τραπεζίου: το κυρτό τετράπλευρο με μόνο δύο πλευρές παράλληλες, β) το ύψος του τραπεζίου: κάθε ευθύγραμμο τμήμα κάθετο στις παράλληλες πλευρές με τα άκρα του στους φορείς των παραλλήλων πλευρών. Οι κρίσιμες ιδιότητες που συνιστούν τον ορισμό του ύψους είναι ότι το ύψος είναι ευθύγραμμο τμήμα με τα άκρα του στις παράλληλες πλευρές και ότι αυτό είναι κάθετο στις παράλληλες πλευρές του τραπεζίου. Η ικανότητα διάκρισης των κρίσιμων από των μη κρίσιμων ιδιοτήτων που ορίζουν μια έννοια δεν είναι πάντα μεγάλη από τους μαθητές (Contreras, 2003). Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι οι μαθητές θεωρούν ότι το ύψος ανήκει πάντα στο εσωτερικό του τραπεζίου. Οι νοερές αυτές εικόνες ή τα χαρακτηριστικά που συνιστούν μια έννοια αποτελούν τις νοερές αναπαραστάσεις των μαθητών για την έννοια. Έτσι, μια βασική επιδίωξη της διδασκαλίας είναι η ταύτιση του ορισμού της έννοιας,

της αντίληψης του μαθητή για την έννοια και των νοερών αναπαραστάσεων της έννοιας στο νου των μαθητών σε μια γνωστική οντότητα που παραμένει αναλλοίωτη κάθε φορά που ανακαλείται, με το σύνολο βέβαια των ιδιοτήτων τις οποίες φέρει.

Η κατασκευή και η χρήση των εργαλείων - ειδικά σύνθετων - φαίνεται να είναι χαρακτηριστικό των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, αλλά ακόμη χαρακτηριστικότερο είναι το γεγονός τα εργαλεία να συμβάλουν στην ανάπτυξη του γνωστικού επίπεδου του ανθρώπου (Norman, 1993). Η συνεχής ανάπτυξη και χρήση των προγραμμάτων και εφαρμογών της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), από νωρίς έχει ενσωματωθεί στο χώρο της μαθηματικής εκπαίδευσης με στόχο τη βελτιστοποίηση της διδασκαλίας στη μάθηση των μαθηματικών (NCTM, 2000). Η ΤΠΕ, λοιπόν, παρέχει λογισμικά δυναμικής γεωμετρίας (ΔΓ) (Euclidraw, «The Geometer's Sketchpad», Cabri κτλ.), με τα οποία οι μαθητές/τριες μπορούν να χειρίζονται και να συσχετίζουν τα αντικείμενα της γεωμετρίας τα οποία πιθανώς να αναφέρονται σε αλγεβρικές αναπαραστάσεις χωρίς βέβαια να είναι αυτό απαραίτητο (Healy & Hoyles, 2001).

Στα λογισμικά (ΔΓ) τα σχήματα μετακινούνται, μετασχηματίζονται και ανακατασκευάζονται, διατηρώντας τις κρίσιμες και βασικές ιδιότητες τους. Μια βασική τους δυνατότητα, «άμεση δυναμική διαχείριση» (Wares, 2004) είναι ο βασικός μετασχηματισμός σύρσιμο (dragging). Την ανωτέρω δυνατότητα "direct manipulation", δηλαδή την άμεση διαχείριση των μαθηματικών αντικειμένων και σχημάτων και την επεξεργασία των γεωμετρικών εννοιών ολιστικά και από διαφορετικές οπτικές γωνίες διαθέτει και το λογισμικό «The Geometer's Sketchpad» το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην διδακτική πρόταση που θα ακολουθήσει..

Η ιδιότητα αυτή μέσω της εξερεύνησης και ανακάλυψης παρέχει εμπειρία η οποία υπόσχεται στους μαθητές/τριες την εδραίωση ισχυρής γεωμετρικής αντίληψης και ικανότητας δημιουργίας υποθέσεων (Fey, 1989) όπως και διατύπωσης και επαλήθευσης ή μη εικασιών.

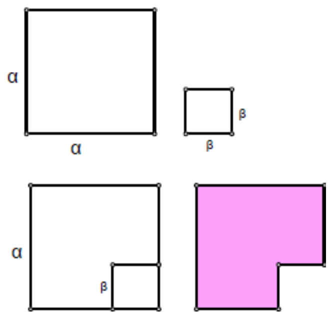
Υπενθυμίζουμε την έννοια της διαμέριση ενός συνόλου δηλαδή τη διαίρεση του σε μη κενά και ανά δύο ξένα υποσύνολα του, που μπορεί να εφαρμοστεί και στην περίπτωση που το σύνολο είναι ένα επίπεδο χωρίο.

B1. Πρόταση διδασκαλίας

Στην εργασία αυτή θα παρουσιάσουμε την απόδειξη μιας αλγεβρικής ταυτότητας, επικουρούμενοι από την γεωμετρική εποπτεία και το λογισμικό «The Geometer's Sketchpad». Η ταυτότητα που θα αποδείξουμε είναι η διαφορά τετραγώνων $α^2- β^2 = (α+β)\ (α-β)$ για θετικούς αριθμούς α, β. Η πρόταση προτείνεται για την γ’ γυμνασίου στην ενότητα των ταυτοτήτων, ενώ συγχρόνως οι μαθητές ασκούνται στην παραγοντοποίηση αλγεβρικών παραστάσεων.

Η γεωμετρική αναπαράσταση της διαφοράς $α^2- β^2$ φαίνεται στο Σχ.1 όπου το σκιαγραφημένο σχήμα δείχνει μια περίπτωση της διαφοράς. Το σχήμα αυτό λέγεται γνώμονας (Heath, 1956). Το πρόβλημα, λοιπόν, είναι πως θα μετασχηματιστεί ένας γνώμονας του Σχ.1, για τον οποίο δεν υπάρχει τύπος που να δίνει το εμβαδό του, σε άλλο ή άλλα ισοδύναμα σχήματα, για τα οποία υπάρχει τύπος που να δίνει το εμβαδόν τους, δηλαδή επιφάνειες οικείες στους μαθητές, όπως τρίγωνο, παραλληλόγραμμο, ορθογώνιο, ρόμβος, τετράγωνο ή τραπέζιο, με τη βοήθεια του λογισμικού «The Geometer's Sketchpad».

Τα α και β είναι ευθύγραμμα τμήματα ή τα αντίστοιχα μέτρα τους (α>β). Ζητάμε από τους μαθητές να υποδείξουν α) τι παριστάνουν γεωμετρικά τα $α^2$ και $β^2$ και β) να κάνουν μια εικασία για το τι μπορεί να παριστάνει γεωμετρικά το γινόμενο (α+β)(α-β). Είναι σημαντικό να τονίσουμε πως τα ευθύγραμμα τμήματα α, β έχουν διάσταση ένα, ενώ οι παραστάσεις $α^2$, $β^2$ όπως και οι γραμμικοί συνδυασμοί τους π.χ. $α^2- β^2$ είναι μεγέθη με διάσταση δύο.

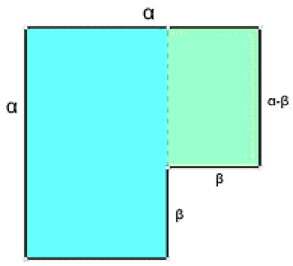


Σχ.1

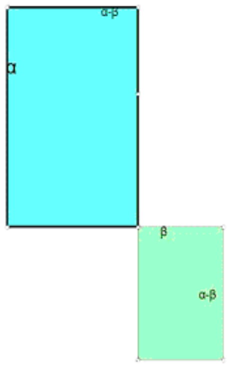
Επί πλέον κατά την ανάγνωση των αλγεβρικών παραστάσεων και την προσπάθεια να τις συνδέσουμε με γεωμετρικά αντικείμενα, ώστε να φανεί το αναφορικό τους νόημα, είναι άξιο λόγου να επισημάνουμε το γεγονός ότι οι μαθητές πρέπει να διακρίνουν ότι και στην περίπτωση που οι ταυτότητες αναφέρονται σε συγκεκριμένα μεγέθη είναι ισότητες που τα μέλη τους έχουν μεγέθη της ίδιας τάξης.

B1.1. Εκδοχή 1

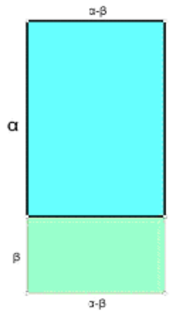
Ο σκιαγραφημένος γνώμονας Σχ.1 έχει εμβαδό $Γ= α^2- β^2$. Στο γνώμονα του Σχ.1 κάνουμε μια διαμέριση όπως αυτή σημειώνεται στο Σχ.2. Παρατηρούμε ότι δημιουργήθηκαν δύο ορθογώνια. Οι διαστάσεις του ενός ορθογωνίου είναι α και α-β ενώ του άλλου ορθογωνίου είναι β και α-β. Η κοινή διάσταση α-β μας οδηγεί να ενώσουμε τα δύο ορθογώνια σε ένα ορθογώνιο με διαστάσεις (α+β) και (α-β) Σχ.4. Οι ανωτέρω ενέργειες επιτυγχάνονται με το λογισμικό «The Geometer's Sketchpad» που περιέχει τους μετασχηματισμούς σύρσιμο (dragging) και στροφή σχήματος.



Σχ.2



Σχ.3



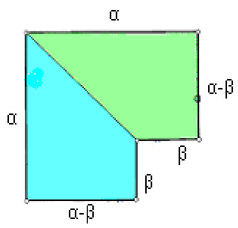
Σχ.4

Από τον τύπο του εμβαδού του ορθογώνιου Σχ.4 που είναι ισοδύναμο με τον αρχικό γνώμονα έχουμε:

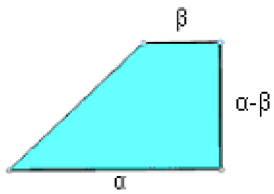
Γ = α^2- β^2 = (α+β) (α-β).

Β1.2. Εκδοχή 2

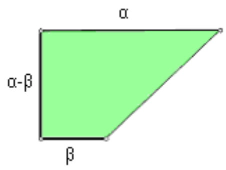
Στον σκιαγραφημένο αρχικό γνώμονα Σχ.1 με εμβαδό Γ=α^2- β^2 κάνουμε μια άλλη διαμέριση Σχ.5, από την οποία προκύπτουν δύο τραπέζια ίσα, που έχουν βάσεις α, β και ύψος α-β. Ο γνώμονας είναι ισοδύναμος με το άθροισμα των εμβαδών των δύο ίσων τραπεζίων.



Σχ.5



Σχ.6



Σχ.7

Από το γνωστό τύπο του εμβαδού του τραπεζίου έχουμε:

Γ = α^2- β^2

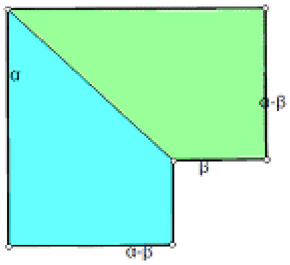
$$= \frac{(\alpha+\beta)(\alpha-\beta)}{2} + \frac{(\alpha+\beta)(\alpha-\beta)}{2}$$

$$= 2\frac{(\alpha+\beta)(\alpha-\beta)}{2}$$

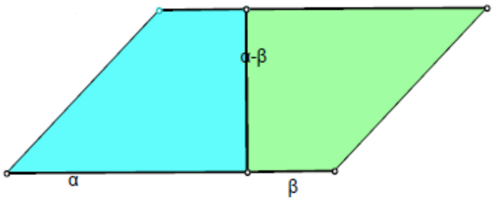
=(α+β) (α-β)

Β1.3. Εκδοχή 3

Τα τραπέζια που σχηματιστήκαν με τη διαμέριση του γνώμονα Σχ.1 με εμβαδό α^2- β^2 Σχ.5, τα ενώνουμε έτσι, ώστε να σχηματιστεί το



Σχ.8



Σχ.9

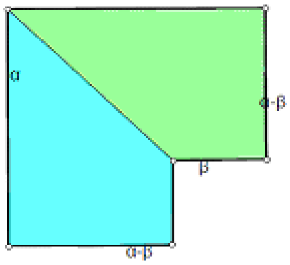
παραλληλόγραμμο Σχ.9. Η μία πλευρά αυτού του παραλληλογράμμου είναι (α+β), την οποία θεωρούμε ως βάση, και το αντίστοιχο ύψος του παραλληλογράμμου είναι α-β. Ο γνώμονας είναι ισοδύναμος με το παραλληλόγραμμο. Εφαρμόζουμε το τύπο που δίνει το εμβαδό του παραλληλογράμμου και έχουμε: $\Gamma = \alpha^2 - \beta^2 = (\alpha+\beta)(\alpha-\beta)$.

Β1.4. Εκδοχή 4

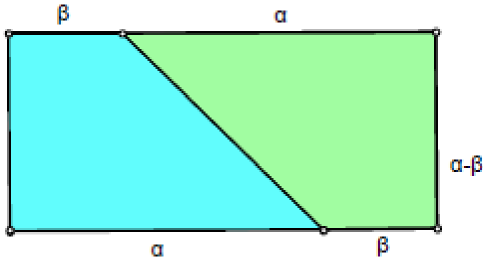
Τα τραπέζια που σχηματιστήκαν με τη διαμέριση του γνώμονα Σχ.5 με

εμβαδό $\alpha^2 - \beta^2$ τα ενώνουμε έτσι ώστε να σχηματιστεί ορθογώνιο Σχ.11 με διαστάσεις (α+β) και (α-β). Ο γνώμονας είναι ισοδύναμος με ένα ορθογώνιο. Ο τύπος του εμβαδού του ορθογωνίου δίνει:

$\Gamma = \alpha^2 - \beta^2 = (\alpha+\beta)(\alpha-\beta)$.



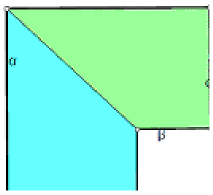
Σχ.10



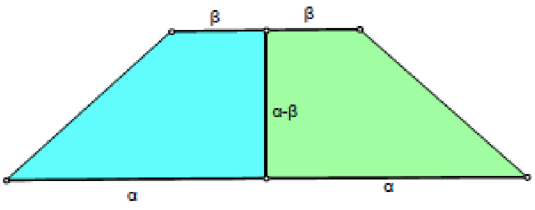
Σχ.11

Β1.5. Εκδοχή 5

Τα τραπέζια που σχηματιστήκαν με τη διαμέριση του γνώμονα Σχ.5 με εμβαδό $\alpha^2 - \beta^2$ τα ενώνουμε έτσι, ώστε να σχηματιστεί τραπέζιο Σχ.13 με



Σχ.12



Σχ.13

βάσεις 2α, 2β και ύψος α-β. Ο γνώμονας είναι ισοδύναμος με το ανωτέρω τραπέζιο. Εφαρμόζουμε τον τύπο του εμβαδού του τραπεζίου και έχουμε:

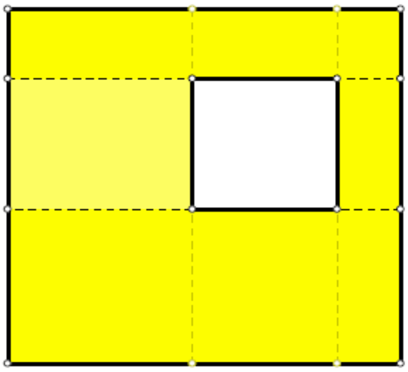
$$\Gamma = \alpha^2 - \beta^2 = \frac{2\alpha + 2\beta}{2}(\alpha - \beta)$$

$= \dfrac{2(\alpha+\beta)}{2}(\alpha-\beta)$

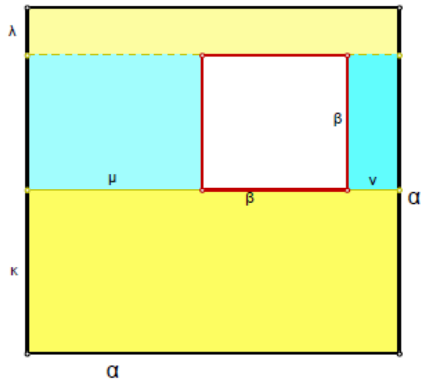
$= (\alpha+\beta)(\alpha-\beta)$

Β1.6. Εκδοχή 6

Η διαφορά α^2- β^2 σημαίνει ότι από ένα τετράγωνο με πλευρά α αφαιρώ ένα τετράγωνο με πλευρά β Σχ.14. Αν τα δύο τετράγωνα έχουν τις πλευρές τους παράλληλες τότε το μεγάλο τετράγωνο διαμερίζεται σε ορθογώνια. Χρησιμοποιώντας τις μεταβλητές κ, λ, μ, ν Σχ.15, για να βρούμε το εμβαδό α^2- β^2 αθροίζουμε τα επιμέρους εμβαδά των ορθογωνίων και έχουμε:



Σχ.14



Σχ.15

α^2- β^2 = ακ+αλ+βμ+βν

= α(κ+λ)+β(μ+ν)

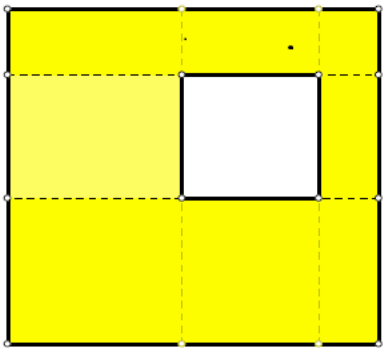
Επειδή κ+λ=α-β και μ+ν = α-β έχουμε:

α^2- β^2 = α(α-β)+β(α-β)

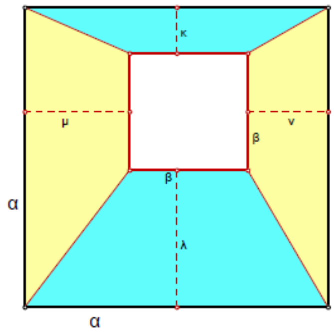
= (α+β) (α-β).

Β1.7. Εκδοχή 7

Η διαμέριση του Σχ. 16 θα μπορούσε να γίνει όπως φαίνεται στο Σχ. 17. Στο Σχ.17 παρατηρούμε ότι η διαμέριση έδωσε: 1) το τραπέζιο με βάσεις α, β και ύψος κ, 2) το τραπέζιο με βάσεις α, β και ύψους λ, 3) το τραπέζιο με βάσεις α, β και ύψος μ και 4) το τραπέζιο με βάσεις α, β και ύψος ν.



Σχ.16



Σχ.17

Λαμβάνοντας υπόψιν ότι κ+λ = α-β και μ+ν = α-β, για να βρούμε το εμβαδό α^2- β^2 αθροίζουμε τα εμβαδά των τραπεζίων και έχουμε:

$$\alpha^2 - \beta^2 = \frac{(\alpha+\beta)}{2}\kappa + \frac{(\alpha+\beta)}{2}\lambda + \frac{(\alpha+\beta)}{2}\mu + \frac{(\alpha+\beta)}{2}\nu$$

$$= \frac{(\alpha+\beta)(\kappa+\lambda) + (\alpha+\beta)(\mu+\nu)}{2}$$

$$= \frac{(\alpha+\beta)(\alpha-\beta) + (\alpha+\beta)(\alpha-\beta)}{2}$$

$$= \frac{2(\alpha+\beta)(\alpha-\beta)}{2}$$

$$= (\alpha+\beta)(\alpha-\beta)$$

Β2. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Atiyah, M. (2001). Mathematics in the 20th Century, *American Mathematical Monthly*, *108*(7), 654-666.

Contreras, J. N. (2003). Some potential realities and some improbably dreams about learning geometric concepts. Retrieved in April 2004 from http://www.usm.edu/pt3/info/99-00/vtc/contreras_vtc.html

Fey, J. (1989). Technology and mathematics education: A survey of recent developments and important problems. *Educational Studies in Mathematics 20: 237-272.*

Fujita, T. and Jones, K. (2003). The Place of Experimental Tasks in Geometry Teaching: learning from the textbooks design of the early 20th Century. *Research in Mathematics Education*, 5, 47-62.

Healy, L., & Hoyles, C. (2001), Software tools for geometrical problem solving: potentials and pitfalls. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 6, 235-256.

Heath, L. T. (1956). *The Thirteen Books of Euclid’s Elements* (Vol. I. pp. 370-374) New York: Dover.

Kaput, J. J. (1989). Linking representations in the symbol systems of algebra. In S. Wagner, & C. Kieran (Eds.), *Research issues in the learning and teaching of algebra* (Volume 4 of Research agenda for mathematics education, pp. 167-194). Reston, USA: NCTM.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and Standards for School Mathematics.* Reston: Va, NCTM.

Norman, D.A.:1993, *Things that make us smart,* Addison-Wesley Pub. Com.

Vinner, S. (1983). Concept definition, concept image and the notion of function. *International Journal of Education in Science and Technology,* 14, 293-305.

Vinner, S. (1991). The role of definitions in the teaching and learning of mathematics. In D. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking* (pp. 65-81). Dordrecht: Kluwer.

Wares, A. (2004). Conjectures and proofs in a dynamic geometry environment, *in International Journal of Mathematical Education in Science and Technology,* v. 35, no. 1, p. 1-10.

Αφηγούμενοι ιστορίες από την καθημερινότητά μας

Αικατερίνη Ημέλλου[1], Ιωάννα Θεοφίλου[2]

[1] Εκπαιδευτικός ΠΕ02 στο Αρσάκειο Ψυχικού, ΜΔΕ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ, katiaimellou@yahoo.gr
[2] Εκπαιδευτικός ΠΕ02, ΜΔΕ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ, ioannaphilologus@gmail.com

Περίληψη

Η συμπλοκή της δραματοποίησης, του αυτοσχεδιασμού και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας μπορούν να λειτουργήσουν ως διδακτικά εργαλεία προσέγγισης του μαθήματος της *Έκφρασης – Έκθεσης*, συγκροτώντας ένα εναλλακτικό και συναισθηματικά ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον. Το δίωρο σενάριο διδασκαλίας που παρουσιάζεται, εφαρμόστηκε σε τμήμα Α΄ τάξης Πειραματικού Λυκείου, με διττό στόχο: αφενός την κατανόηση εκ μέρους των μαθητών των χαρακτηριστικών του κειμενικού είδους της αφήγησης, και αφετέρου τη δημιουργική τους αξιοποίηση στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Η διδακτική αυτή εφαρμογή έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να υποδυθούν έναν ρόλο κατά το προσυγγραφικό στάδιο αξιοποιώντας την καθημερινή γλωσσική χρήση, να συνεργαστούν μεταξύ τους για την επεξεργασία κειμενικού υλικού, να διερευνήσουν τον κόσμο της καθημερινής εμπειρίας και να μεταφέρουν τις κοινωνικοπολιτισμικές και γλωσσικές πρακτικές της κοινότητας στη σχολική τάξη. Έτσι, παρήγαγαν τα δικά τους αφηγηματικά κείμενα και συγκρότησαν μέσα από βιωματικές διαδικασίες ένα κοινό, αλλά προσωπικά νοηματοδοτημένο γνωστικό πλαίσιο, με αφετηρία την ικανοποίηση αυθεντικών και καθημερινών επικοινωνιακών αναγκών.

Λέξεις κλειδιά: Αυτοσχεδιασμός, Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, Αφήγηση.

Α. Εισαγωγή

Α1. Γενική ιδέα

Ο άξονας γύρω από τον οποίο οικοδομήθηκε το συγκεκριμένο σενάριο διδασκαλίας αφορούσε στην επαγωγική και βιωματική εξαγωγή των χαρακτηριστικών του κειμενικού είδους της αφήγησης εκ μέρους των ίδιων μαθητών μέσα από την υιοθέτηση επικοινωνιακών, κειμενοκεντρικών και διαδικαστικών μοντέλων - στρατηγικών διδασκαλίας του γλωσσικού συστήματος, οι οποίες εστιάζουν τόσο στη διαδικασία όσο και στο περιεχόμενο παραγωγής λόγου.

Α2. Στοιχεία καινοτομίας και πρωτοτυπίας

Ειδικότερα, ως στοιχείο καινοτομίας μπορεί να θεωρηθεί η εναλλακτική προσέγγιση του συγκεκριμένου κειμενικού είδους μέσω της δραματοποίησης και του αυτοσχεδιασμού, εντός ομαδοσυνεργατικού πλαισίου μάθησης και διδασκαλίας. Οι συγκεκριμένες θεατρικές τεχνικές υιοθετήθηκαν με το σκεπτικό ότι συχνά οι μαθητές αδυνατούν να εμπλακούν ενεργά με όρους προσωπικής νοηματοδότησης στην προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος και στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου.

Α3. Πλεονεκτήματα

Το βασικό πλεονέκτημα της διδακτικής αυτής προσέγγισης είναι πως δίνεται νέα διάσταση στα διαδικαστικά και κειμενοκεντρικά μοντέλα προσέγγισης του γραπτού λόγου, καθώς παρέχεται η δυνατότητα να εμπλουτιστεί δημιουργικά η παραδοσιακή προσέγγιση του γλωσσικού συστήματος, η οποία υιοθετούσε άμεσες και συστηματικές μορφές διδασκαλίας. Δηλαδή, στήνεται ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της αφήγησης στο προσυγγραφικό στάδιο μέσω του αυτοσχεδιασμού, ο οποίος έχει τα ακόλουθα πλεονεκτήματα: α) υποστηρίζει τους μαθητές, ώστε να καλλιεργήσουν συνολικά τις ψυχοπνευματικές τους δυνάμεις, β) αποτελεί διδακτικό και μαθησιακό εργαλείο, που δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την αυτό-έκφραση των εσωτερικών βιωμάτων των μαθητών, γ) συνδέεται με τον αυθόρμητο και δημιουργικό χαρακτήρα χρήσης της γλώσσας, εξασφαλίζοντας ένα γνήσιο μήνυμα και μια αυθεντική επικοινωνιακή περίσταση και δ) διευκολύνει τους μαθητές να προβούν σε αυθόρμητη γλωσσική χρήση, ώστε σταδιακά να περάσουν σε πιο αφηρημένες θεωρητικές δομές για το κειμενικό είδος της αφήγησης.

Α4. Διδακτικό αντικείμενο – διδακτική ενότητα

Το σχέδιο διδασκαλίας έχει ως γνωστικό αντικείμενο το μάθημα της *Έκφρασης –Έκθεσης* στην Α' Λυκείου, συνδέεται με την ενότητα «Το κείμενο: η δομή, τα χαρακτηριστικά του και η ποικιλότητά του» (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2012) και έχει ως ιδιαίτερη γνωστική περιοχή τη διδασκαλία του κειμενικού είδους της αφήγησης, δίνοντας έμφαση στις εξής υποενότητες του σχολικού εγχειριδίου: ορισμός της αφήγησης, αφηγηματικά είδη, αφηγηματικό περιεχόμενο και πράξη, δομή της αφήγησης, οπτική γωνία της

αφήγησης, αφηγηματικός χρόνος και συνοχή αφηγηματικού κειμένου. Η εκτιμώμενη διάρκεια του συγκεκριμένου σεναρίου είναι δύο (2) διδακτικές ώρες.

Α5. Γενικός σκοπός – Σύντομη περιγραφή του διδακτικού σεναρίου

Γενικός σκοπός μας κατά τον σχεδιασμό του διδακτικού σεναρίου ήταν: α) οι μαθητές να εξοικειωθούν με τα χαρακτηριστικά της υπερδομής του κειμενικού είδους της αφήγησης, ώστε να παραγάγουν τα δικά τους αφηγηματικά κείμενα και β) να καλλιεργήσουν συνολικά τις ψυχοπνευματικές δυνάμεις τους μέσω της δραματικής/θεατρικής δραστηριότητας παρουσίασης της νέας γνώσης. Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας διαρθρώνεται σε τέσσερις φάσεις, οι οποίες αντιστοιχούν στο προσυγγραφικό στάδιο. Στην πρώτη φάση, παράγονται ιδέες και οι μαθητές παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης τις αυτοσχεδιαστικές τους σκηνές, με θέμα το χάσμα γενεών. Στη 2η φάση, αξιοποιώντας ό,τι παρουσίασαν και παράγοντας αφηγηματικό λόγο σε ατομικό επίπεδο, εξάγουν επαγωγικά τη θεωρία της αφήγησης μέσα από ομαδοσυνεργατικές συνομιλιακές ανταλλαγές. Στην τρίτη φάση, παρέχονται φύλλα εργασίας με ποικίλους, αυθεντικούς κειμενικούς τύπους σε αφηγηματικό λόγο. Οι μαθητές τα επεξεργάζονται, υποστηριζόμενοι από τις διερευνητικές, κειμενοκεντρικές ερωτήσεις των φύλλων εργασίας, ώστε να προσεγγίσουν κριτικά τον αφηγηματικό λόγο και να αναδείξουν την οπτική και εστίαση του αφηγητή, σχολιάζοντας τις υφολογικές του επιλογές. Η τέταρτη φάση, περιλαμβάνει το κυρίως συγγραφικό στάδιο, κατά το οποίο οι μαθητές αναπλαισιώνουν τις αυτοσχεδιαστικές σκηνές που παρουσίασαν αρχικά, σε πλήρη αφηγηματικό λόγο. Οι παραπάνω φάσεις ολοκληρώνουν το προσυγγραφικό στάδιο παραγωγής αφηγηματικών κειμένων από τους μαθητές, οι οποίοι, έτσι, έχουν προετοιμαστεί για το συγγραφικό στάδιο, που ανατίθεται ως κατ' οίκον εργασία.

Α6. Διδακτικοί στόχοι

Οι επιμέρους στόχοι του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου ήταν οι ακόλουθοι:

Γνωστικοί:

Οι μαθητές

- Να εντοπίσουν την ταυτότητα του αφηγητή, το αφηγηματικό περιεχόμενο, τη δομή και την οπτική γωνία της αφήγησης, τον αφηγηματικό χρόνο και το επικοινωνιακό πλαίσιο παραγωγής των αφηγηματικών κειμένων που θα τους δοθούν.
- Να διακρίνουν τη δομή μιας αφηγηματικής πράξης μέσω της παρακολούθησης των αυτοσχεδιαστικών σκετς που παρουσιάζουν οι συμμαθητές τους.
- Να εντοπίσουν τον ρόλο των αιτιακών και χρονικών σχέσεων και να καταστούν ικανοί να τις διακρίνουν στα αφηγηματικά κείμενα.
- Να επισημάνουν το είδος των ρηματικών προσώπων και χρόνων στην αφήγηση, ανάλογα με το είδος του αφηγηματικού κειμένου, τον σκοπό και την οπτική γωνία του αφηγητή.
- Να αιτιολογήσουν τις υφολογικές επιλογές των αφηγηματικών κειμένων που θα τους δοθούν προς επεξεργασία, με βάση την επικοινωνιακή περίσταση και την οπτική γωνία εστίασης της αφήγησης.

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

Οι μαθητές

- Να αυτοσχεδιάσουν μια σκηνή με θέμα το χάσμα των γενεών.
- Να αναπαραστήσουν το περιεχόμενο και τις συνθήκες σύγκρουσης ενός εφήβου με τον γονέα του.

Συναισθηματικοί στόχοι:

Οι μαθητές

- Να βιώσουν τη σύγκρουση ενός εφήβου και του γονέα του, μέσα από την υιοθέτηση της οπτικής των διαφορετικών ηρώων των αυτοσχεδιαστικών σκηνών.

Κοινωνικοί στόχοι:

Οι μαθητές

- Να ασκηθούν σε συμμετοχικές δραστηριότητες συνεργαζόμενοι ομαλά με τους συμμαθητές τους για τη δημιουργία μιας αυτοσχεδιαστικής σκηνής.
- Να παρακολουθήσουν την εργασία των συμμαθητών τους και να αξιοποιήσουν από αυτήν εκείνα τα στοιχεία που θα τους βοηθήσουν στην παραγωγή της κοινής γνώσης.

Μεταγνωστικοί στόχοι:

Οι μαθητές

- Να αναπτύξουν προσωπικές στρατηγικές και τεχνικές αξιοποίησης πληροφοριών από την παρατήρηση της εργασίας των συμμαθητών τους.
- Να αξιοποιήσουν τα στοιχεία της θεωρίας, που προκύπτει για το κειμενικό είδος της αφήγησης, κατά την επεξεργασία διαφορετικών αφηγηματικών κειμενικών τύπων.
- Να αντιληφθούν ότι τα αφηγηματικά κείμενα σε επίπεδο περιεχομένου, δομής και γλωσσικών επιλογών αποτυπώνουν την οπτική γωνία του αφηγητή, η οποία είναι συνάρτηση της κοινωνικής και πολιτισμικής του ταυτότητας

A7. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την υλοποίηση του σχεδίου διδασκαλίας αφορούν σε αρκετές πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως αυτές του εκπαιδευτικού, των μαθητών αλλά και του παιδαγωγικού κλίματος που διαμορφώνεται στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, ως προς τον εκπαιδευτικό, αυτός εμπλουτίζει την εκπαιδευτική και επαγγελματική του ταυτότητα: λειτουργεί δηλαδή περισσότερο ως ενορχηστρωτής/υποστηρικτής/εμψυχωτής της μαθησιακής διαδικασίας αντί για μεταδότης γνώσεων, ως συνδημιουργός και καθοδηγητής ως προς τα ερεθίσματα και τους κανόνες, ως εκείνος που συμπλάθει με την ομάδα των μαθητών του και τις ιδέες της και προτείνει εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης. Το κέντρο βάρους της προσοχής του εκπαιδευτικού μετατίθεται από το γνωστικό στο συναισθηματικό φορτίο αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, διεγείροντας τον ενθουσιασμό τους. Όσον αφορά στους μαθητές, αναμένεται η τεχνική του αυτοσχεδιασμού να συμβάλει στον εμπλουτισμό της ταυτότητας των μαθητών, ως ενεργών υποκειμένων που συνδιαμορφώνουν τους όρους της μαθητείας τους δρώντας ως μέλη μιας «κοινότητας μάθησης». Δηλαδή, οι μαθητές να μπορούν να διερευνούν και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, εφόσον ωθούνται να επιλέξουν, να αποφασίσουν, να συσκεφθούν, να μοιράσουν ρόλους μεταξύ τους, να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν απόψεις. Έτσι, ασκούνται σε δεξιότητες εμπαθητικής ακρόασης και γίνονται συσχεδιαστές των συνθηκών της μάθησής τους. Παράλληλα, αναμένεται οι μαθητές να προβαίνουν αβίαστα σε διαδικασίες αυτογνωσίας και προσωπικής ανάπτυξης, να καλλιεργούν ανώτερες γνωστικές, μεταγνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες ενσυναίσθησης. Επιπρόσθετα, η τεχνική του αυτοσχεδιασμού στοχεύει στο να συμβάλει στη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος, εφόσον: κατά την υιοθέτησή του κάθε ίχνος άγονου ανταγωνισμού και έντασης αίρεται, η διδασκαλία αποκτά παιγνιώδη μορφή και οι μαθητές νιώθουν συναισθηματικά ασφαλείς, ενώ προετοιμάζονται γνωστικά και ψυχικά για την κυρίως φάση της διδασκαλίας. Ακόμη, επιδιώκεται μέσω αυτού η εξασφάλιση ανοχής, αλληλοσεβασμού, ισότιμης συμμετοχής και αποδοχής του διαφορετικού από τους μαθητές. Όσον αφορά το ίδιο το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας, αυτό αναμένεται να αναμορφωθεί μέσα από τη δημιουργία αυθεντικής επικοινωνιακής περίστασης, δίνοντας κίνητρα στους μαθητές να λειτουργήσουν ταυτόχρονα ως πομποί και δέκτες, να νιώσουν την ανάγκη να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να μεταδώσουν ένα μήνυμα, με συγκεκριμένο περιεχόμενο και σκοπό, ώστε να αισθανθούν την ανάγκη να αναζητήσουν τρόπους με τους οποίους θα μπορέσουν σε μεγαλύτερο βαθμό να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά. Συνοψίζοντας, μετά το πέρας της διδασκαλίας αναμένεται η εξοικείωση των μαθητών με τα βασικά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους της αφήγησης καθώς και η κατανόηση του ότι η δομή των κειμενικών ειδών συνιστά συνδυασμό γλωσσικών επιλογών (συνοχή) και νοηματικού επιπέδου (συνεκτικότητα), (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι, 2012). Ακόμη, αναμένεται η συμβολή της εν λόγω διδασκαλίας στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων Κοινωνικού και Κριτικού Γραμματισμού μέσα από διαδικασίες διαπραγμάτευσης των νοημάτων, της γνώσης και των γλωσσικών συμβάσεων, από τους ίδιους τους μαθητές.

B. Παρουσίαση

B1. Θεωρητικό πλαίσιο

Για τον σχεδιασμό του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου βασιστήκαμε στις ακόλουθες θεωρίες μάθησης.

Α) Στη θεωρία του κοινωνικο-πολιτισμικού κονστρουκτιβισμού, αξιοποιώντας παράλληλα τα πορίσματα της Ψυχογλωσσολογίας και τη θεωρία του Krashen. Αφενός, σύμφωνα με τους Vygotsky και Bruner η μάθηση και η γνώση παράγονται πρώτα σε κοινωνικό πλαίσιο μέσα από την αλληλόδραση και την αλληλεπίδραση των ατόμων μέσω διερευνητικών και συνομιλιακών ανταλλαγών και ύστερα κατακτώνται και αφομοιώνονται σε ατομικό επίπεδο. Παράλληλα, η γνώση κατασκευάζεται σταδιακά και ενεργά από τα ίδια τα άτομα, που αξιοποιούν πρωτίστως τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, τα οποία ποικίλλουν αναλόγως του κοινωνικοπολιτισμικού τους υποβάθρου. Ως υποστηρικτικό εργαλείο που βοηθά τους μαθητές να αξιοποιήσουν τον παραστατικό τους ορίζοντα χρησιμοποιείται ο αυτοσχεδιασμός. Ακόμη, σύμφωνα με τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, η αλληλεπίδραση του ατόμου–μαθητή με τους συμμαθητές του –«επαρκείς άλλους»-, διευκολύνει τη νοητική ανάπτυξη του πρώτου, που υποστηρίζεται στο να περάσει από το υπάρχον αναπτυξιακό του επίπεδο σε ένα ανώτερο. Πρόκειται για τη λεγόμενη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης που ορίζεται ως «η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, που καθορίζεται από την ικανότητα για αυτοδύναμη επίλυση προβλήματος, και στο δυνητικό αναπτυξιακό επίπεδο, που καθορίζεται από την ικανότητα για επίλυση προβλήματος με την καθοδήγηση ενός ενήλικα ή πιο ικανών συνομηλίκων» (Vygotsky, 1978, σ. 86, στο Φρυδάκη, 2009, σ.269).

Προκειμένου η γνώση για τη δομή και τα χαρακτηριστικά του αφηγηματικού λόγου να καταστεί συλλογική κατασκευή, μέσα από την παράθεση και κριτική διερεύνηση ποικίλων οπτικών, το κατεξοχήν υποστηρικτικό μας εργαλείο αποτέλεσαν οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Το πώς τα μέλη της ομάδας λειτουργούν ως «σημαντικοί άλλοι» (Φρυδάκη, 2009, σ. 252), μας το εξηγεί η θεωρία του Krashen και οι αρχές της Ψυχογλωσσολογίας (Ματσαγγούρας, 2001). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Krashen, η γλωσσική κατάκτηση επιτυγχάνεται μόνο μέσα από αυθεντικές λεκτικές αλληλεπιδράσεις των ομιλητών. Οι συνομιλητές παρέχουν αμοιβαία γλωσσικά ερεθίσματα, εντοπίζουν τα γλωσσικά σφάλματα των υπολοίπων συνομιλητών, παρέχουν ανατροφοδότηση, ζητούν επεξηγήσεις και διασαφηνίσεις. Έτσι, βοηθούν τον εκάστοτε ομιλητή να κατακτήσει ευκολότερα τις γλωσσικές δομές (Σπανός & Μιχάλης, 2012). Υπό αυτήν την έννοια, οι συμμαθητές ως μέλη των ομάδων εργασίας στις οποίες έχει χωριστεί η τάξη λειτουργούν ως «επαρκέστεροι άλλοι», καθώς παρέχουν λεκτικές διορθώσεις ή ζητούν διευκρινίσεις προκειμένου η επικοινωνιακή πράξη στην οποία εμπλέκονται να καταστεί ακριβέστερη, σαφέστερη και αποτελεσματικότερη. Ακόμη, χρειάζεται να αναφερθεί πως υιοθετήθηκε η αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης, μέσω της αξιοποίησης φύλλων εργασίας, καθοδηγούμενου διαλόγου και διερευνητικών ερωτήσεων, ώστε οι ομάδες των μαθητών να υποστηριχθούν στην εργασία τους.

Β) Στο επικοινωνιακό μοντέλο διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, σύμφωνα με το οποίο οι δομές του γλωσσικού συστήματος διδάσκονται με αφορμή την πραγμάτωση κάποιας επικοινωνιακής ανάγκης που έχει δημιουργηθεί μέσα από την προσομοίωση αυθεντικών επικοινωνιακών περιστάσεων. Με άλλα λόγια, χρειάζεται να στηθεί ένα επικοινωνιακό πλαίσιο και ένα μήνυμα που πρέπει ένας πομπός να μεταδώσει σε έναν αποδέκτη, εντός συγκεκριμένων κοινωνικο-πολιτισμικών συμβάσεων. Το περιεχόμενο της

επικοινωνίας ενδείκνυται να έχει ως πυρήνα ένα θέμα γενικού ενδιαφέροντος, το οποίο να αφορά τον κόσμο, τη ζωή ή να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και το γνωστικό τους υπόβαθρο (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 119). Αυτό το αυθεντικό μήνυμα το εξασφαλίσαμε μέσα από το θέμα του αυτοσχεδιασμού, που αφορούσε την αναπαράσταση μιας συγκρουσιακής σκηνής ενός εφήβου με κάποιον γονιό. Έτσι, η επικοινωνία μέσω της αξιοποίησης του θεματικού άξονα του χάσματος των γενεών απέκτησε γνήσιο και αυθεντικό χαρακτήρα, ωθώντας τους μαθητές σε αυθόρμητη γλωσσική χρήση. Παράλληλα, η εξασφάλιση στη διδακτική πράξη των υπόλοιπων παραγόντων επικοινωνίας -σκοπός, ταυτότητα του πομπού και του αποδέκτη, δίαυλος επικοινωνίας-έγινε μέσω της χρήσης των μαθητικών ομάδων. Ως σκοπός της επικοινωνίας ορίστηκε η ανάγκη να διαπιστωθεί αν η κάθε ομάδα που παρουσίασε την αυτοσχεδιαστική της σκηνή είχε γίνει σαφώς κατανοητή στην ολομέλεια της τάξης ως προς το θέμα, τα πρόσωπα, τον τόπο, τον χρόνο και την πορεία εκτύλιξης των παρουσιαζόμενων γεγονότων. Γι' αυτόν τον λόγο, οι μαθητές κλήθηκαν να λειτουργήσουν ταυτόχρονα και ως πομποί–συγγραφείς και ως δέκτες ενός επικοινωνιακού μηνύματος, το οποίο ήταν η σύνθεση αφηγηματικής παραγράφου. Στην παράγραφο αυτή ζητήθηκε από την κάθε ομάδα μαθητών να παρουσιάσει το περιεχόμενο του αυτοσχεδιασμού μιας άλλης ομάδας μαθητών από την ολομέλεια της τάξης. Έτσι, οι μαθητές ωθούνται σε πραγματική γλωσσική χρήση, σύμφωνα με το επικοινωνιακό μοντέλο, και σε αυθεντική επικοινωνιακή πράξη. Καθώς οι παράγοντες της επικοινωνίας οδηγούν στη χρήση συγκεκριμένων κειμενικών ειδών και στην υιοθέτηση συγκεκριμένων γλωσσικών (λεξιλογικών, μορφολογικών, συντακτικών, σημασιολογικών, υφολογικών) επιλογών και συμβάσεων προκειμένου η επικοινωνιακή πράξη να είναι σαφής, ακριβής και αποτελεσματική, η ανάγκη για τη συστηματική διδασκαλία όλων των παραπάνω προκύπτει αβίαστα. Έτσι, οι μαθητές προχωρούν από τα πιο συγκεκριμένα και απλά στα πιο αφηρημένα και σύνθετα. Δηλαδή, προχωρούν από τη γλωσσική χρήση στη γνώση για τη γλώσσα.

Γ) Στη θεωρία του Gardner για τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης των μαθητών, οι οποίοι μπορούν να αξιοποιηθούν μέσα από τη δημιουργία ενός «υποστηρικτικού», διαφοροποιημένου μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο υιοθετούνται θεατρικές τεχνικές, όπως ο αυτοσχεδιασμός, καθώς και επικοινωνιακές δραστηριότητες παραγωγής λόγου. Έτσι, οι μαθητές επιστρατεύουν τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική, τη γλωσσική, τη χωρική νοημοσύνη τους (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, σ. 198), προκειμένου να ανταποκριθούν τόσο σε αυτήν την ολόπλευρη ψυχοπνευματική και σωματική δραστηριότητα εμβίωσης, την οποία συνιστά ο αυτοσχεδιασμός, όσο και στις απαιτήσεις της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Δ) Στο κειμενοκεντρικό–διαδικαστικό μοντέλο παραγωγής λόγου. Σύμφωνα με το διαδικαστικό μοντέλο, η παραγωγή γραπτού λόγου δεν ενδιαφέρει μόνο ως τελικό προϊόν, αλλά κυρίως ως διαδικασία που διαρθρώνεται σε τρεις αλληλοσυμπληρούμενες φάσεις, το προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό στάδιο. Όσον αφορά στο προ-συγγραφικό στάδιο, το οποίο αποτελεί και τον πυρήνα του συγκεκριμένου διδακτικού σχεδίου, η παραγωγή ιδεών για ένα θέμα και η γνωριμία των μαθητών με το εκάστοτε κειμενικό είδος, γίνεται μέσω καθοδηγούμενων ή ακαθοδήγητων από τον εκπαιδευτικό υποστηρικτικών δραστηριοτήτων. Συνήθεις προσυγγραφικές δραστηριότητες είναι η μελέτη παραδειγματικών κειμένων που ανήκουν στο εκάστοτε διδασκόμενο κειμενικό είδος, η συζήτηση στην τάξη, η ιδεοθύελλα και η ελεύθερη καταγραφή ιδεών μέσω συνειρμικών διαδικασιών (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 162). Στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση το προσυγγραφικό στάδιο εμπλουτίζεται με την υιοθέτηση του αυτοσχεδιασμού, ώστε μέσα από την ελεύθερη έκφραση να παραχθούν γνήσια κείμενα. Όσον αφορά στην επεξεργασία του παραγόμενου από τους μαθητές λόγου και των κειμένων δόκιμων συγγραφέων που δίνονται στις ομάδες των μαθητών, η θεωρία που στηρίζει τις διδακτικές ενέργειες αυτού του σεναρίου ακολουθούν την κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου. Καθώς για την Κειμενογλωσσολογία τα κείμενα είναι οργανικά σύνολα που εντάσσονται μέσα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο και εξυπηρετούν ορισμένες ανάγκες, αναζητούμε από τα κείμενα εκείνα τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν κειμενικότητα, δηλαδή τα κάνουν αναγνώσιμα και κατανοητά από τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2001). Έτσι, ζητούμενο είναι η άμεση και συστηματική διδασκαλία των υπερδομών, των δομικών χαρακτηριστικών, των σχέσεων μεταξύ μορφής και περιεχομένου, των γλωσσικών επιλογών, της λειτουργικότητας και της προθετικότητας που εξυπηρετούν τα διαφορετικά κειμενικά είδη.

Ε) Τέλος, η εν λόγω διδακτική πρόταση αξιοποιεί τις παραδοχές του κινήματος της Κριτικής Παιδαγωγικής, που επιδιώκει να αναπτύξει την κριτική σκέψη των μαθητών, ώστε αυτοί να μην είναι παθητικοί δέκτες των διδασκόμενων μορφωτικών αγαθών και να καταστούν κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες του 21ου αι. Μέσα από την κριτική επεξεργασία των αφηγηματικών κειμένων των φύλλων εργασίας και της δημιουργίας των αυτοσχεδιασμών, οι μαθητές ασκούν δεξιότητες κοινωνικού και κριτικού γραμματισμού. Έτσι, αντιλαμβάνονται πως τα εκάστοτε κείμενα συνιστούν κοινωνικο-πολιτισμικές κατασκευές, τις οποίες καλούνται να διερευνήσουν προσεγγίζοντας κριτικά τις ποικίλες οπτικές εστίασης του αφηγητή και το πώς το ίδιο αφηγηματικό περιεχόμενο μπορεί να πραγματωθεί σε διαφορετικές αφηγηματικές πράξεις, κάθε μία από τις οποίες θα εξυπηρετεί διαφορετική προθετικότητα.

Στ) Για τη διδακτική μας πρόταση αντλήσαμε στοιχεία από την Παιδαγωγική του Θεάτρου η οποία στη δική μας περίπτωση αφορά στη σωματική και αυτοσχέδια λεκτική έκφραση και επικοινωνία μέσω της οποίας επιδιώκεται να αναπτυχθούν η δημιουργική σκέψη και η φαντασία των μαθητών, η συναισθηματική και διαπροσωπική τους νοημοσύνη μέσω της παραγωγής και παρουσίασης ενός διαλόγου, οι ψυχοκινητικές τους δεξιότητες, η κριτική και αξιολογική τους σκέψη σχετικά με αξίες, γνώσεις, πληροφορίες και προβληματικές καταστάσεις (Παπαδόπουλος, 2010, σσ. 43-44). Τα τελευταία χρόνια η Θεατρική Αγωγή έχει ενταχθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μέσω του Π.Σ για το Λύκειο, όπου οι μαθητές διδάσκονται τα δομικά στοιχεία του θεάτρου στο μάθημα *Στοιχεία Θεατρολογίας* στην Α' Τάξη του Ενιαίου Λυκείου και μέσω των στόχων του Π.Σ για το Νέο Σχολείο (Υ.Π.Ε.Π.Θ – Π.Ι., 2011) σχετικά με τη Θεατρική Αγωγή, οι οποίοι αναφέρονται στη δυνατότητα των μαθητών να αυτοσχεδιάζουν σε δοσμένες συνθήκες (χώρος, περιβάλλον κλπ) χρησιμοποιώντας σκηνική γλώσσα (πχ. μουσική, σκηνικά αντικείμενα κλπ), να μετέχουν σε μία σύγχρονη καλλιτεχνική δημιουργία με ποικίλες ιδιότητες, δηλαδή ως συγγραφείς, ως ηθοποιοί, ως ενδυματολόγοι, μουσικοί και να κατανοούν τον εαυτό τους ως πρόσωπα που παρατηρούν και δρουν, που θέλουν να συμμετέχουν στη δημιουργία, την εξέλιξη και την αλλαγή της. Ειδικότερα, ο αυτοσχεδιασμός, ως τεχνική, έχει υιοθετηθεί στην εκπαιδευτική πράξη εντασσόμενος στις βιωματικές τεχνικές διδασκαλίας, που επιζητούν την ολόπλευρη συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία, μέσω της αξιοποίησης των διανοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών τους δυνάμεων. Η έκφραση των εμπειριών, των βιωμάτων και των συναισθημάτων των μαθητών τους ανακουφίζει από τις ανησυχίες τους, τους εξασφαλίζει ενεργητικό ρόλο και προωθεί την ανάπτυξη της ταυτότητάς τους, μέσα από ασυνείδητες διαδικασίες αυτογνωσίας και προσωπικής ανάπτυξης.

Β2. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Η διδασκαλία ακολουθεί διερευνητική και ανακαλυπτική μορφή εντός ομαδοσυνεργατικών, υποστηρικτικών μαθησιακών πλαισίων. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες που τις χαρακτηρίζει η ανομοιογένεια των μελών τους ως προς τη μαθησιακή τους ικανότητα και την επίδοση, με στόχο την παρακίνηση και εμπλοκή όλων των μαθητών στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που τους ανατίθενται. Οι ομάδες των μαθητών δουλεύουν με όρους επίλυσης προβλήματος, όπως η οργάνωση ιδεών, η σύγκριση και αξιολόγηση των ατομικών εργασιών των μαθητών από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους, η εξαγωγή συμπερασμάτων ύστερα από συνομιλιακές διαπραγματεύσεις και η παραγωγή κοινής γνώσης. Ακόμη, στο προ-συγγραφικό στάδιο συλλογής υλικού και παραγωγής ιδεών υιοθετούνται βιωματικές τεχνικές, όπως ο αυτοσχεδιασμός ως παιχνίδι ρόλων και η δομημένη συζήτηση – κατευθυνόμενος διάλογος.

Για τη διαπίστωση του αν και κατά πόσον επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί και διδακτικοί στόχοι του σεναρίου, υιοθετήθηκαν ποιοτικές και πολυεπίπεδες τεχνικές αξιολόγησης, οι οποίες προσλαμβάνουν διαρκή και διαμορφωτικό χαρακτήρα. Αφενός οι μαθητές αυτοαξιολογούνται και ετεροαξιολογούνται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια στο πλαίσιο της ομάδας τους, όπως αυτά υπήρχαν διατυπωμένα στα φύλλα εργασίας. Αφετέρου, αξιολογήσαμε τις ανταποκρίσεις των μαθητών στις σχεδιασμένες δραστηριότητες του σεναρίου, συνυπολογίζοντας τον βαθμό συμμετοχής τους, καθώς και την ποιότητα της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης των μελών των ομάδων.

Β3. Πορεία της διδασκαλίας

Η πρώτη φάση της διδασκαλίας, η οποία έλαβε χώρα κατά την πρώτη διδακτική ώρα, αφορούσε στη ψυχοσυναισθηματική προετοιμασία των μαθητών, προκειμένου να διαμορφωθεί το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, να προκληθεί το ενδιαφέρον τους, να ενεργοποιηθεί η φαντασία τους και να κυλήσει ομαλά ο αυτοσχεδιασμός. Αρχικά, χωρίσαμε τους μαθητές σε 5 ομάδες, έχοντας εκ των προτέρων γράψει στον πίνακα τη γνωστή φράση του Pirantello «Απόψε Αυτοσχεδιάζουμε», και τους ρωτήσαμε να φανταστούν τον τρόπο με τον οποίο θα ξεκινήσει το μάθημα. Σε κάθε θρανίο υπήρχαν ένα χαρτί με το νούμερο της ομάδας και φύλλα εργασίας με τους κανόνες και τα κριτήρια δόμησης της αυτοσχεδιαστικής σκηνής. Ειδικότερα, η αυτοσχεδιαστική σκηνή θα έπρεπε να έχει ως θέμα ένα περιστατικό διαφωνίας μεταξύ ενός εφήβου και ενός γονιού, σχετικά με μια εκδρομή που ο πρώτος ήθελε να οργανώσει το καλοκαίρι με φίλους του. Τα μέλη κάθε ομάδας μοιράστηκαν συγκεκριμένους ρόλους μεταξύ τους: δύο γονείς ή ένας γονέας και κάποιος άλλος συγγενής, άλλα μέλη της οικογένειας με διαμεσολαβητικό ή /και βουβό ρόλο, ένας έφηβος και ένας σκηνοθέτης – σεναριογράφος, που θα συντόνιζε το στήσιμο της αυτοσχεδιαστικής σκηνής. Τονίζεται πως κατά την παρουσίαση της κάθε σκηνής οι μαθητές θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία και το ανάλογο περιεχόμενο των μεταξύ τους διαλόγων, ώστε να φανούν ξεκάθαρα ο τόπος, ο χρόνος, τα πρόσωπα και το αφηγηματικό περιεχόμενο. Οι μαθητές μοίρασαν ρόλους και παρουσίασαν τον αυτοσχεδιασμό τους. Κατά την παρουσίαση του αυτοσχεδιασμού, οι μαθητές κρατούσαν μόνοι τους, σε ατομικό επίπεδο, συνοπτικές σημειώσεις ανταποκρινόμενοι στα προαναφερθέντα κριτήρια δόμησης της αυτοσχεδιαστικής σκηνής. Μέσα από αυτά τα φύλλα ετεροπαρατήρησης, ο αυτοσχεδιασμός λειτούργησε συνεκτικά για όλο το διδακτικό δίωρο διασφαλίζοντας αφενός πως οι ομάδες θα εμπλέκονται διαρκώς μεταξύ τους και θα αλληλεπιδρούν και αφετέρου πως όλοι θα παρακολουθούν όσα εκτυλίσσονται κατά την παρουσίαση των αυτοσχεδιασμών. Στη συνέχεια, ξεκίνησε η δεύτερη φάση της διδασκαλίας, με στόχο οι μαθητές να προβούν σε αυθόρμητη γλωσσική χρήση και παραγωγή αφηγηματικού λόγου. Αρχικά κάθε μαθητής ατομικά, παρήγαγε μια παράγραφο, στην οποία αφηγήθηκε τι παρακολούθησε κατά την παρουσίαση του αυτοσχεδιασμού μιας συγκεκριμένης ομάδας που του ανατέθηκε. Η κάθε ομάδα αξιολογούσε την εργασία της άλλης ομάδας κυκλικά, κρατώντας τις απαραίτητες σημειώσεις στο φύλλο ετεροαξιολόγησης. Η παράγραφος του κάθε μαθητή θα έπρεπε να βασίζεται στις καταγεγραμμένες σημειώσεις του φύλλου ετεροπαρατήρησης που συμπλήρωνε κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των αυτοσχεδιασμών και να έχει συνοχή, συνεκτικότητα και αλληλουχία. Κατόπιν, τα μέλη της κάθε ομάδας θα έπρεπε να συγκρίνουν μεταξύ τους τις παραγράφους που δημιούργησαν, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές σε ζητήματα δομής της αφήγησης, επιλογής γλωσσικών στοιχείων και ρηματικών προσώπων, ώστε να εξαχθεί επαγωγικά η θεωρία της αφήγησης και να καταρτιστεί από κοινού με τους μαθητές ένα σχεδιάγραμμα στον πίνακα. Προκειμένου οι μαθητές να υποστηριχθούν κατά τη σύγκριση των ατομικών τους παραγράφων, δόθηκαν κριτήρια σύγκρισής τους μέσα από νέα φύλλα εργασίας. Τα μαθησιακά αποτελέσματα είχαν ως άξονά τους τη συλλογική κατασκευή της νέας γνώσης. Κατά τη 2η διδακτική ώρα, οι μαθητές επεξεργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά ποικίλους τύπους αφηγηματικών κειμένων (λογοτεχνικών και μη), ώστε να κατανοήσουν όλους τους άξονες του κειμενικού είδους της αφήγησης εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους. Οι ομάδες τώρα απόκτησαν νέες ταυτότητες: «Εφηβοι του τώρα», «Έφηβοι μετά από 10 χρόνια», «Γονείς του τώρα», «Γονείς μετά από 10 χρόνια» και «Κοινωνιολόγοι–Δημοσιογράφοι», ώστε να επεξεργαστούν διαφορετικές οπτικές αφήγησης. Δόθηκαν νέα φύλλα εργασίας, ώστε κάθε ομάδα να επεξεργαστεί αποσπάσματα με συγκεκριμένους τύπους αφηγηματικών κειμένων (ημερολόγιο, φιλική επιστολή κ.α) με βάση συγκεκριμένα ερωτήματα που ακολουθούσαν κάθε κειμενικό απόσπασμα. Για παράδειγμα, οι μαθητές θα έπρεπε να αναγνωρίσουν τον κάθε κειμενικό τύπο στον οποίο ανήκε το εκάστοτε απόσπασμα αναφέροντας συγκεκριμένες κειμενικές ενδείξεις, όπως γλωσσικά στοιχεία και υφολογικές επιλογές, που τους βοήθησαν, να σκιαγραφήσουν το αφηγηματικό περιεχόμενο, να διακρίνουν το αν ο αφηγητής συμμετέχει ή όχι στην αφηγούμενη ιστορία, να εντοπίσουν τους ρηματικούς χρόνους, να ασχοληθούν με την οπτική και την εστίαση της αφήγησης κ.α. Η διδασκαλία έκλεισε με ανακεφαλαίωση των όσων ειπώθηκαν και επίλυση τυχόν αποριών. Είναι βασικό να τονιστεί πως δόθηκαν συγκεκριμένοι άξονες επεξεργασίας, όπως αφηγηματικά είδη, τύπος αφηγητή, οπτική γωνία, χρόνος της αφήγησης, σκοπός, ύφος και σχόλια, λεξιλόγιο, με κάθε έναν από τους οποίους ασχολήθηκε η κάθε ομάδα. Με βάση την παρουσίαση των ευρημάτων της κάθε ομάδας και τα μεταξύ τους ανατροφοδοτικά σχόλια, εμπλουτίζαμε το σχεδιάγραμμα του πίνακα με επιπλέον θεωρητικά στοιχεία της αφήγησης, ώστε η νέα γνώση να εξαχθεί συλλογικά. Για να διασφαλιστεί η εμπλοκή της ολομέλειας της τάξης, οι υπόλοιπες ομάδες κατά την παρουσίαση των ευρημάτων της εκάστοτε ομάδας είχαν συμπληρωματικό ρόλο και προσέθεταν τυχόν σχόλια, διαφορετικά ευρήματα ή συνόψιζαν όσα ειπώθηκαν. Με τις τρεις

παραπάνω φάσεις της διδασκαλίας ολοκληρώθηκε το προσυγγραφικό στάδιο επεξεργασίας αφηγηματικών κειμένων, και ακολούθησε η τέταρτη φάση της διδασκαλίας, που αφορούσε το συγγραφικό στάδιο παραγωγής αφηγηματικού λόγου μέσω της δραστηριότητας που ανατέθηκε για το σπίτι. Ο αυτοσχεδιασμός ήταν και εδώ παρών, αφού οι μαθητές ανακάλεσαν και αναπλαισίωσαν τις αυτοσχεδιαστικές σκηνές στις οποίες συμμετείχαν. Προκειμένου οι μαθητές να καλλιεργήσουν δεξιότητες ενσυναίσθησης, τους ζητήσαμε να αφηγηθούν εκ νέου την αυτοσχεδιαστική σκηνή της σύγκρουσης ενός εφήβου με τον γονιό του, υιοθετώντας την οπτική γωνία και τον ρόλο ενός γονιού του σήμερα, ή ενός γονιού μετά από 10 χρόνια, ή ενός κοινωνιολόγου – δημοσιογράφου που ασχολείται με το χάσμα των γενεών, ή ενός εφήβου του σήμερα ή ενός εφήβου μετά από 10 χρόνια. Το θέμα του αυτοσχεδιασμού θα λειτουργούσε ως άξονας προβληματισμού και ως ερέθισμα, ώστε οι μαθητές να μεταβούν ευκολότερα στην επεξεργασία της θεματικής ενότητας σχετικά με το χάσμα των γενών. Γι' αυτό, η τελευταία δραστηριότητα για το σπίτι τους ζητούσε να εκφράσουν τις απόψεις τους για μια ορισμένη πτυχή του φαινομένου, όπως είναι τα αίτιά του, οι συνέπειες και οι τρόποι αντιμετώπισής του. Συνοψίζοντας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαμορφώθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να μη λειτουργεί ως «πηγή της γνώσης» και «φωνή της αυθεντίας» που παρέχει έτοιμα, παραγωγικά και εν είδει δηλωτικής γνώσης τα χαρακτηριστικά του αφηγηματικού κειμενικού είδους μέσα από μονόλογο και κατευθυνόμενο διάλογο. Τέλος, οι μαθητές δεν κλήθηκαν να επεξεργαστούν απλώς διαφόρους κειμενικούς τύπους αφηγηματικών κειμένων, αλλά ενεπλάκησαν ενεργά ως διαμορφωτές και ρυθμιστές των συνθηκών της μάθησής τους.

Β4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Τα υλικά που χρειάστηκαν για το εν λόγω διδακτικό σενάριο ήταν πίνακας και φύλλα εργασίας που δόθηκαν στις ομάδες των μαθητών. Τα φύλλα, ειδικότερα, περιελάμβαναν οδηγίες για τον αυτοσχεδιασμό, πίνακες ετεροπαρατήρησης των ομάδων μεταξύ τους που αξιοποιήθηκαν κατά την παρουσίαση των αυτοσχεδιαστικών σκετς, κειμενικά αποσπάσματα και διευκρινίσεις για κατ' οίκον δραστηριότητες.

Β5. Έρευνα

Για τη διδακτική μας παρέμβαση βασιστήκαμε στην έρευνα της Φανουράκη σχετικά με την εφαρμογή και τα αποτελέσματα της θεατρικής αγωγής στη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα της έρευνας και ειδικά για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, προέκυψε ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών που βρήκε ενδιαφέρουσα την υιοθέτηση θεατρικών τεχνικών, καθώς μέσω αυτών απελευθερώθηκε η φαντασία τους και ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους, ώστε να συμμετέχουν όλοι ενεργά στο μάθημα. Αξιολόγησαν τη διδασκαλία, σε σύγκριση με την παραδοσιακή μορφή της, ως περισσότερο ενδιαφέρουσα, ευχάριστη, συμμετοχική, συνεργατική, δημιουργική και πολύ υποστηρικτική στην κατανόηση του μαθήματος και την καλλιέργεια ποικίλων γνώσεων. Τα ερευνητικά ευρήματα της Φανουράκη (2010) φαίνεται ότι επιβεβαιώνονται και στην περίπτωση της δικής μας διδασκαλίας, όπως δείχνει η συζήτηση που ακολούθησε με τους μαθητές μετά την ολοκλήρωσή της, κατά την οποία εξέφρασαν τον ενθουσιασμό τους για την εναλλακτική προσέγγιση του μαθήματος καθώς και την προσδοκία τους να επαναβιώσουν αυτήν την εμπειρία και κατά τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων. Παράλληλα, καθώς θέλαμε να υιοθετήσουμε την τεχνική του αυτοσχεδιασμού, προκειμένου οι μαθητές να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες και τα βιώματά τους βάσει του δικού τους κοινωνικοπολιτισμικού υπόβαθρου, λάβαμε υπόψη μας τα αποτελέσματα των ερευνητικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με έμφαση στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, τα οποία εφαρμόστηκαν το 2005 από το πανεπιστήμιο Θεσσαλίας σε χωριά της βόρειας Ξάνθης. Σύμφωνα με αυτά, οι μαθητές καλλιέργησαν τις δεξιότητες της ενσυναίσθησης και της κριτικής στάσης απέναντι στους ρόλους καθώς και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα (Άλκηστις, 2008, σσ. 333-334). Τα παραπάνω αποτελέσματα θα λέγαμε πως ήταν ανάλογα και για τη δική μας διδασκαλία και ότι εμπλουτίστηκαν εποικοδομητικά μέσω της καλλιέργειας -στο πλαίσιο ομάδων- της ανοχής και της δημοκρατικότητας, της εποικοδομητικής κριτικής και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, που ανέπτυξαν οι μαθητές κατά τη φάση του αυτοσχεδιασμού.

Β6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Το παραπάνω σενάριο διδασκαλίας είχε ως στόχο τη γνωριμία και εξοικείωση των μαθητών της Α΄ Λυκείου με τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους της αφήγησης. Αξιοποιώντας τις αρχές του επικοινωνιακού μοντέλου γλωσσικής διδασκαλίας, του διαδικαστικού μοντέλου παραγωγής λόγου, του κειμενοκεντρικού μοντέλου επεξεργασίας των κειμενικών ειδών και τις αρχές του κοινωνικο-πολιτισμικού κονστρουκτιβισμού θελήσαμε μέσω θεατρικών τεχνικών και ομαδοσυνεργατικών διαδικασιών να δώσουμε βιωματικό τόνο στο μάθημα της *Έκφρασης- Έκθεσης*. Η σημασία του συγκεκριμένου σεναρίου έγκειται στη χρήση του αυτοσχεδιασμού για τη δημιουργία μιας αυθεντικής επικοινωνιακής περίστασης, κοινωνικο-πολιτισμικά καθορισμένης. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές επιλέγουν και «στήνουν» κατά βούληση τις λεπτομέρειες του θέματος που θέλουν να παρουσιάσουν, ενώ το ζητούμενο για παρουσίαση της σκηνής δημόσια στην ολομέλεια της τάξης συγκροτεί μια πραγματική επικοινωνιακή περίσταση, που ως επί το πλείστον κινητοποιεί τους μαθητές, εμπλέκοντάς τους ενεργά στην εν λόγω διαδικασία. Μέσω του αυτοσχεδιασμού οι μαθητές μπορούν να φέρουν μέσα στην τάξη τα αισθήματα, τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις σκέψεις τους, οπότε νιώθουν πως πραγματικά θέλουν κάτι να πουν. Με άλλα λόγια, οι μαθητές ωθούνται σε αυθεντική γλωσσική χρήση, καθώς δημιουργείται ένα πραγματικό μήνυμα με προσωπικό νόημα για τους ίδιους, με στόχο να μεταδοθεί στους συμμαθητές τους. Ο αυτοσχεδιασμός ως διδακτικό και μαθησιακό εργαλείο δε συνιστά απλώς μια ολόπλευρη ψυχοπνευματική και σωματική δραστηριότητα εμβίωσης της παρουσιαζόμενης σκηνής που δημιουργείται από τους ίδιους τους μαθητές – συγγραφείς. Κυρίως, λόγω του ότι ο προφορικός λόγος της αυτοσχεδιαστικής σκηνής καλείται να γίνει γραπτός, να αποκτήσει άλλη προθετικότητα -αυτήν της πληροφόρησης των συμμαθητών- και άρα να ενταχθεί σε νέο επικοινωνιακό πλαίσιο, λειτουργεί ως «πρόβλημα προς επίλυση» παρέχοντας το κίνητρο στους μαθητές να εμπλακούν στην επεξεργασία και παραγωγή αφηγηματικού λόγου. Προκειμένου οι μαθητές να είναι επικοινωνιακά αποτελεσματικοί, καλούνται να συνειδητοποιήσουν τις κεκτημένες γνώσεις, αλλά και τα γνωστικά τους κενά, που τους διευκολύνουν και τους δυσκολεύουν αντιστοίχως, κατά τη συγκεκριμένη διαδικασία. Επομένως, αβίαστα προκύπτει η ανάγκη για συστηματική διδασκαλία της δομής και των γλωσσικών χαρακτηριστικών του κειμενικού είδους της αφήγησης. Παράλληλα,

πέρα από εναρκτήρια βιωματική δραστηριότητα πρόκλησης γνωστικής περιέργειας και ενδιαφέροντας, ο αυτοσχεδιασμός διέτρεχε συνεκτικά όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, φθάνοντας μέχρι και την εργασία για το σπίτι. Έτσι, κατέστη πολυτροπικός λόγος, διότι οι μαθητές για να μεταδώσουν το επιδιωκόμενο μήνυμα αξιοποιούν ταυτόχρονα τον προφορικό λόγο με τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά του στοιχεία, αναπλαισιώνοντάς τον στη συνέχεια σε αφηγηματικό γραπτό λόγο εντός συγκεκριμένων επικοινωνιακών πλαισίων. Ακόμη, οι μαθητές κλήθηκαν να ασκήσουν ταυτόχρονα δεξιότητες πρόσληψης και παραγωγής λόγου, καθώς ο αυτοσχεδιασμός εξασφάλισε τις προϋποθέσεις να δράσουν τόσο ως πομποί όσο και ως δέκτες ενός μηνύματος επικοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο, καλλιέργησαν όλες τις διαστάσεις της επικοινωνιακής τους ικανότητας, δηλαδή: α) τη γλωσσική τους ικανότητα κατά τη γνωριμία και εξοικείωση με τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους της αφήγησης, β) την κειμενική τους ικανότητα τόσο κατά την ανάλυση των δομικών στοιχείων, των συνοχικών μηχανισμών και των υφολογικών χαρακτηριστικών των αφηγηματικών κειμένων, όσο και κατά την παραγωγή και πρόσληψη αφηγηματικού λόγου μέσω αυθεντικών επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, καθώς και την κοινωνιογλωσσική τους ικανότητα κατά την προσαρμογή του αφηγηματικού λόγου σε συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση. Οι μαθητές, εντός ομαδοσυνεργατικών πλαισίων καθοδηγούμενης ανακάλυψης και επαγωγικής διδασκαλίας, συγκρότησαν συλλογικά τη νέα γνώση, επεξεργαζόμενοι κριτικά τόσο τον δικό τους παραγόμενο αφηγηματικό λόγο, όσο και τον αφηγηματικό λόγο κειμένων δόκιμων συγγραφέων.

Στοχαζόμενοι για εναλλακτικές προσεγγίσεις και δυνατές προεκτάσεις όσον αφορά στη διδασκαλία του κειμενικού είδους της αφήγησης, ο αυτοσχεδιασμός θα μπορούσε να αποτελέσει μία καταληκτική δεκαπεντάλεπτη δραστηριότητα, η οποία θα ενέπλεκε όλες τις ομάδες με τον ακόλουθο τρόπο: αφού θα είχαμε εστιάσει τη διδασκαλία μας σε ένα χαρακτηριστικό της αφήγησης, όπως ο χρόνος, θα επιλέγαμε να διδάξουμε ή την προδρομική αφήγηση (χρησιμοποιείται για μια πράξη, η οποία θα συμβεί στο μέλλον) ή την αναδρομική (χρησιμοποιείται για μια πράξη, η οποία έχει συμβεί στο παρελθόν) ή την ταυτόχρονη (χρησιμοποιείται για μια πράξη που συμβαίνει τώρα). Στη συνέχεια θα ζητούσαμε από τις ομάδες να αυτοσχεδιάσουν μια σκηνή σε συγκεκριμένο θεματικό πλαίσιο, που θα κρίναμε ότι θα διευκόλυνε την εξαγωγή της θεωρίας και θα ζητούσαμε από τις υπόλοιπες ομάδες στις οποίες θα είχαμε μοιράσει φύλλο ετεροαξιολόγησης με συγκεκριμένα κριτήρια να αναφέρουν τι είδους αφήγηση παρήγαγε η ομάδα που παρουσίασε την αυτοσχεδιαστική σκηνή της. Στην περίπτωση αυτή ο αυτοσχεδιασμός θα ανακεφαλαίωνε τη διδασκαλία του κειμενικού είδους και θα απαιτούσε έναν τελείως διαφορετικό σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Β7. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βιβλία

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία, Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας.* Αθήνα: Γρηγόρης

Κοντογιάννη Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος

Ματσαγγούρας, Γ.Η. (2001). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου, ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν*; Αθήνα: Γρηγόρης.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). Παιδαγωγική του Θεάτρου. *Αθήνα: Σ. Π. Παπαδόπουλος*

Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική

Αναφορές στο Διαδίκτυο

Μπίλλα, Π. (2014). *Η αφήγηση ως πράξη επικοινωνίας*. Πρωτέας: εκπαιδευτικά σενάρια για τα γλωσσικά μαθήματα. Ανακτήθηκε 27 Μαρτίου, 2015, από http://proteas.greek-language.gr/scenario.html?sid=1190.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2012). *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Α' τάξης Γενικού και Α' τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2012-2013*. Ανάκτηση Μάρτιος 27, 2015, από *ebooks.edu.gr/2013*

ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι.. (2011). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α΄ Λυκείου*, ΦΕΚ, 1562/2011, τεύχος δεύτερο. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου, 2015 από http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/document/file.php/DSGLA110/%CE%94%CE%95%CE%A0%CE%A 0%CE%A3-%CE%91%CE%A0%CE%A3/programma_spoudon_ne_glossa_new.pdf.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2011). *Έκφραση-Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο, τ. Α΄, Βιβλίο του καθηγητή*. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου, 2015, από http://digitalschool.minedu.gov.gr

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2011). *Έκφραση -Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο, τ. Α΄, Βιβλίο του μαθητή, Αναθεωρημένη έκδοση.* Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου, 2015, από http://digitalschool.minedu.gov.gr

ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (2011). Πρόγραμμα Σπουδών αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας, νέας ελληνικής γλώσσας, νέας ελληνικής λογοτεχνίας, Α΄ τάξη Λυκείου, ΦΕΚ 1562/2011, τεύχος δεύτερο. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου, 2015, από http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/lykeio/1460-fek-1562-2011-proagramma-spoudwn-filologika-a-lykeiou.html

Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής Αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση,* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τμήμα

Θεατρικών Σπουδών) Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου, 2015, από http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/.../Nimertis_Fanouraki(thea).pdf

Β8. Παράρτημα

Ακολουθούν ενδεικτικά κάποια από τα φύλλα εργασίας που δόθηκαν στις ομάδες μαθητών για την υλοποίηση του παρουσιαζόμενου σχεδίου διδασκαλίας

Φύλλα εργασίας πρώτης διδακτικής ώρας.

1ο φύλλο εργασίας με τις οδηγίες δημιουργίας του αυτοσχεδιασμού.

Θέμα αυτοσχεδιασμού:

«ένα περιστατικό διαφωνίας μεταξύ ενός εφήβου και ενός γονιού, σχετικά με μια εκδρομή που θέλετε να πάτε το καλοκαίρι με φίλους σας».

Βήματα:

1. Χωριστείτε σε 5 ομάδες (3 ομάδες των πέντε ατόμων και 2 ομάδες των έξι ατόμων)
2. Κάθε ομάδα έχει, αυστηρά, 5' λεπτά για να σκεφτεί τον αυτοσχεδιασμό.
3. Έχετε 2' να παρουσιάσετε τον αυτοσχεδιασμό σας στην ολομέλεια της τάξης!

Και μερικές συμβουλές προς… ναυτιλομένους!

- ✓ Μοιράστε ρόλους! Στην κάθε ομάδα θα πρέπει να υπάρχουν:
    - Ένας «συντονιστής» υπό μορφή σκηνοθέτη – σεναριογράφου, που θα βοηθήσει στην αποτελεσματική οργάνωση της δουλειάς σας.
    - Δύο γονείς, ένας έφηβος και ένα μέλος της οικογένειας με διαμεσολαβητικό ρόλο, που θα λάβουν μέρος στην παρουσίαση του αυτοσχεδιασμού
    - Στις εξαμελείς ομάδες, μπορείτε να έχετε περισσότερους από έναν «εξωτερικούς παρατηρητές» του περιστατικού της διαφωνίας που θα παρακολουθήσουμε.

- ✓ Η αυτοσχεδιαστική σκηνή θα πρέπει να έχει **ακρίβεια και σαφήνεια**. Όλοι πρέπει να καταλάβουμε:
    - Πού είστε;
    - Ποιοι είστε;
    - Πότε εκτυλίσσεται το περιστατικό
    - Τι συνέβη στην αρχή
    - Πώς εξελίχτηκαν τα πράγματα
    - Ποια μπορεί να είναι τα συναισθήματα των προσώπων
    - Πώς τελείωσε το περιστατικό.

- ✓ Προσοχή!!! **Δε θα δώσετε ρητά όλες τις παραπάνω πληροφορίες**, αλλά αυτές θα πρέπει να μπορούμε να τις καταλάβουμε από:
    - Το περιεχόμενο των μεταξύ σας διαλόγων
    - Τα εξωγλωσσικά στοιχεία (δηλ χειρονομίες, στάση σώματος, εκφράσεις προσώπου κ.α.)
    - Τα παραγλωσσικά στοιχεία (δηλ τον επιτονισμό της φωνής)

- ✓ ***Η σκηνή του αυτοσχεδιασμού σας θα ξεκινήσει και θα κλείσει με το να είστε απολύτως ακίνητοι και βουβοί.***

Και 1,2,3… Αυλαία!!

2ο Φύλλο εργασίας για την ετερο -παρατήρηση των ομάδων κατά τη διάρκεια παρουσίασης των αυτοσχεδιασμών των ομάδων μαθητών.

Όση ώρα θα παρουσιάζει κάθε ομάδα τον αυτοσχεδιασμό που δημιούργησε, κρατήστε συνοπτικές σημειώσεις απαντώντας στις παρακάτω ερωτήσεις με λέξεις - κλειδιά.

Τι παρατηρούμε	1η ομάδα	2η ομάδα	3η ομάδα	4η ομάδα	5η ομάδα
Ποια είναι τα πρόσωπα;					
Πού βρίσκονται;					
Πότε εκτυλίσσεται το περιστατικό;					

Ποια είναι τα αίτια που το προκάλεσαν;					
Τι έγινε στην αρχή;					
Πώς αισθάνθηκαν και αντέδρασαν τα πρόσωπα;					
Τι συνέβη στη συνέχεια;					
Πώς τελείωσε το περιστατικό;					

Δουλειά μέσα στις ομάδες!!

1. Κάθε μέλος της ομάδας έχει **3'** να φτιάξει μια σύντομη παράγραφο, όπου θα φαίνεται ξεκάθαρα το τι παρακολουθήσατε από τον αυτοσχεδιασμό της ομάδας που σας ανατέθηκε.

2. Συγκρίνετε τις παραγράφους που φτιάξατε μεταξύ τους. Αναρωτηθείτε και καταγράψτε τις παρατηρήσεις σας, με κριτήρια:

    i. Το ποιες πληροφορίες βάλατε στην αρχή της παραγράφου, ποιες στη μέση και ποιες προς το τέλος της.

    ii. Τους χρόνους των ρημάτων που χρησιμοποιήσατε

    iii. Τις λέξεις - φράσεις που σας βοήθησαν για να μεταβείτε από το ένα γεγονός στο άλλο και να τοποθετήσετε της πράξης σε μια σειρά.

    iv. Για ποιους λόγους πιστεύεται ότι υπάρχουν διαφορές ή ομοιότητες μεταξύ των παραγράφων που δημιουργήσατε;

Ενδεικτικά φύλλα εργασίας 2ης διδακτικής ώρας, όπως αυτά μοιράστηκαν σε δύο εκ των πέντε ομάδων εργασίας των μαθητών.

Όνομα ομάδας: Οι νέοι μετά από 10 χρόνια.....

Επεξεργαστείτε τις παρακάτω ερωτήσεις και συμπληρώστε το σχήμα που ακολουθεί....Υπάρχει και μια μικρή βοήθεια στον πάπυρο...

Ερωτήσεις επεξεργασίας

Σε ποιο αφηγηματικό είδος ανήκει το παραπάνω απόσπασμα; Σε ποια στοιχεία του κειμένου βασιστήκατε για να απαντήσετε;

Σάββατο, 7 Νοεμβρίου 1942

Αγαπητή Κίτυ,

Η μητέρα είναι τρομερά εκνευρισμένη, πράγμα που με εκθέτει σε κίνδυνο. Είναι τάχα τυχαίο που πάντα εγώ τα πληρώνω και ποτέ η Μαργκότ; Χθες βράδυ, για παράδειγμα, η Μαργκότ διάβαζε ένα βιβλίο εικονογραφημένο με υπέροχα σκίτσα. Κάποια στιγμή σηκώθηκε και βγήκε από το δωμάτιο, αφήνοντας το βιβλίο της ανοιχτό, για να συνεχίσει το διάβασμα μόλις θα ξαναγύριζε. Δεν είχα τίποτα το ιδιαίτερο να κάνω εκείνη την ώρα και το πήρα για να χαζέψω τις εικόνες. Μόλις γύρισε η Μαργκότ, με είδε με το βιβλίο στα χέρια, ζάρωσε τα φρύδια της και με παρακάλεσε να της το δώσω. Θέλησα να το κρατήσω ακόμα μια στιγμή. Η Μαργκότ θύμωσε για τα καλά και τότε μπήκε στη μέση η μητέρα λέγοντας:

- Η Μαργκότ είχε και διάβαζε αυτό το βιβλίο, πρέπει λοιπόν να της το δώσεις.

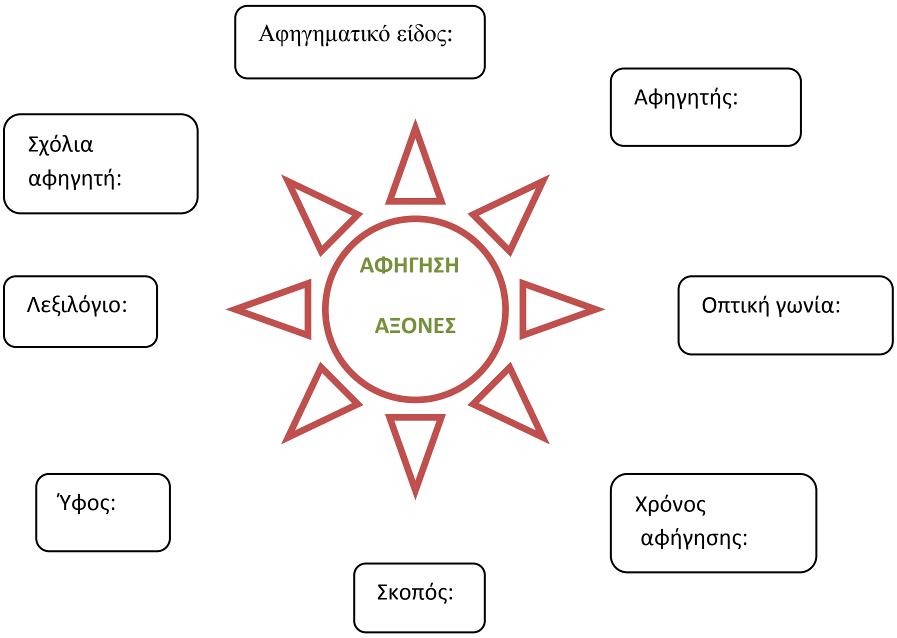
Η μητέρα προστατεύει τη Μαργκότ, αυτό είναι ολοφάνερο. Προστατεύουν πάντα η μια την άλλη. Έχω τόσο πολύ συνηθίσει αυτή την κατάσταση, ώστε έχω γίνει εντελώς αδιάφορη στις μομφές της μητέρας και στην γκρινιάρικη διάθεση της Μαργκότ. Δεν καταλαβαίνει ότι στη Μαργκότ δε φέρεται με τον ίδιο τρόπο που φέρεται σε μένα. Η Μαργκότ είναι αναμφισβήτητα η πιο έξυπνη, η πιο ευγενική, η πιο όμορφη και η πιο καλή! Παρ' όλ' αυτά έχω κι εγώ λίγο δικαίωμα να με παίρνουν στα σοβαρά. Υπήρξα πάντα ο κλόουν της οικογένειας, πάντα με χαρακτηρίζουν αγυπόφορη και πάντα είμαι ο αποδιοπομπαίος τράγος. Εγώ πάντα πληρώνω τα σπασμένα, πότε εισπράττοντας επιπλήξεις και πότε πνίγοντας μέσα μου την απελπισία μου.

Δική σου, Άννα

Ά. Φρανκ,*Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ*,(διασκευή))

- Ο αφηγητής συμμετέχει ή όχι στην ιστορία που αφηγείται; Σε ποια σημεία του κειμένου βασιστήκατε για να το καταλάβετε;

- Από ποια σκοπιά/οπτική γωνία μαθαίνουμε εμείς τα γεγονότα, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του;
- Ο αφηγητής αφηγείται στιγμές από την καθημερινή ζωή του. Στην αφήγησή του ακολουθεί χρονική σειρά; Πώς λέγεται η αφήγηση που αναφέρεται σε γεγονότα προγενέστερα από το σημείο της ιστορίας στο οποίο βρισκόμαστε;
- Για ποιο σκοπό ο αφηγητής αφηγείται αυτήν την ιστορία; Σε ποιους απευθύνεται; Τι θέλει να πετύχει;
- Πώς θα χαρακτηρίζατε το ύφος του κειμένου με βάση: τα ρηματικά πρόσωπα, την ύπαρξη ή όχι στοιχείων προφορικότητας;
- Μπορείτε να περιγράψετε με δύο επίθετα το λεξιλόγιο;
- Υπάρχουν ή όχι σχόλια; Τεκμηριώστε την απάντησή σας με βάση το κείμενο. Τι εξυπηρετεί η ύπαρξη ή όχι σχολίων; (συμβουλευτείτε τον πάπυρο κάτω από το σχήμα σας).



Θυμηθείτε με ποιους τρόπους διατυπώνουμε σχόλια:

- ✓ Με επίθετα: ως επιθετικοί προσδιορισμοί ή ως υποκειμενικοί αξιολογικοί χαρακτηρισμοί
- ✓ Με λέξεις – φράσεις με συγκινησιακό φορτίο
- ✓ Με σχήματα λόγου
- ✓ Με προσωπικές απόψεις και σκέψεις

Δραστηριότητα για το σπίτι:
Δημιουργήστε το δικό σας κείμενο!!

Υποθέστε πως έχετε μεγαλώσει κατά δέκα χρόνια και είστε στα 26 σας… Ο μικρός σας ξάδερφος καβγαδίζει συνεχώς με τους γονείς του και ζητά τη συμβουλή σας για το τι να κάνει. Σε μια φιλική επιστολή που γράφετε προς τον ξάδερφό σας (έκτασης 300 λέξεων, περίπου) θυμάστε μια σκηνή διαφωνίας με έναν γονιό σας, προκειμένου να δείξετε πως και εσείς έχετε ανάλογα βιώματα. Στη συνέχεια, παρέχετε τις συμβουλές σας για την επίλυση των διαφωνιών μεταξύ γονέων – παιδιών.

Προσοχή! Η σκηνή διαφωνίας που υποτίθεται πως θυμάστε και αφηγείστε στην επιστολή σας είναι αυτή, στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό της ομάδας που σας ανατέθηκε να παρακολουθήσετε την προηγούμενη διδακτική ώρα καθώς και σε όσα σημειώσατε στο φύλλο εργασίας σας.

Συμβουλευτείτε και το παρακάτω σύννεφο!!

- **Ποιο είναι το επικοινωνιακό πλαίσιο;**
  - Ποιος είναι ο τύπος του κειμένου που σας ζητείται να γράψετε;
  - Ποιος είναι ο πομπός και ποιος ο δέκτης;
  - Ποιο θα είναι το ύφος του κειμένου σας;
- **Ποιος είναι ο τύπος του αφηγητή που θα υιοθετήσετε;**
- **Ποια θα είναι η οπτική – εστίαση της αφήγησης που θα υπηρετήσετε;**
- **Ποιος θα είναι ο χρόνος των ρημάτων που θα χρησιμοποιήσετε;**

Περιπέτειες στους δρόμους του Βυζαντίου. Σχέδιο διδασκαλίας για την Ιστορία Β' λυκείου

Γεωργία Τσίγκα

Φιλόλογος, MSc Διοίκηση της Εκπαίδευσης, zetatsigka@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει την εφαρμογή ενός διαθεματικού σχεδίου διδασκαλίας για την Ιστορία της Β' τάξης Λυκείου. Αφορά στο δεύτερο κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου, «Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565-1815», που καλύπτει την ιστορία δύο αιώνων ακμής του Βυζαντίου, και αξιοποιεί μέρος από το μαθησιακό υλικό της Έκφρασης – Έκθεσης. Ο σχεδιασμός βασίστηκε στις αρχές του εποικοδομητισμού με σκοπό τη νοητική και φυσική εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών στη διαδικασία μάθησης. Για την επίτευξη των στόχων υιοθετήθηκαν η στρατηγική ενός σεναρίου διδασκαλίας, η τεχνική της αφήγησης, το παιχνίδι ρόλων. Οι μαθητές/ μαθήτριες προσέγγισαν βιωματικά αντιπροσωπευτικές όψεις της ζωής στη βυζαντινή αυτοκρατορία, αξιοποίησαν το μαθησιακό υλικό των σχετικών σχολικών βιβλίων αλλά και επιπλέον υλικό. Ο σκοπός για τον οποίο εφαρμόστηκε το σχέδιο διδασκαλίας επιτεύχθηκε ποιοτικά και ποσοτικά σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι θα επέτρεπε στη συγκεκριμένη τάξη η συνήθης βιβλιοκεντρική πρακτική που βασίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο και μόνο.

Λέξεις κλειδιά: βυζαντινή ιστορία, γλώσσα, διαθεματικό, παιχνίδι ρόλων

Α. Εισαγωγή

Το δεύτερο κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου, «Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου» Β΄ Λυκείου καλύπτει την ιστορία δύο αιώνων (843-1054) ακμής του Βυζαντίου. Επιλέχθηκε ως ενδιαφέρον για την εφαρμογή ενός σχεδίου διδασκαλίας ώστε να έχουν οι μαθητές/μαθήτριες τη δυνατότητα να γνωρίσουν βιωματικά αρκετές αντιπροσωπευτικές όψεις της ζωής στην αυτοκρατορία. Η εφαρμογή υλοποιήθηκε σε τέσσερις διδακτικές ώρες.

Η σχολική τάξη με την οποία εφαρμόστηκε αποτελείται από δεκατρείς μαθητές και μαθήτριες (στο εξής μαθητές). Το επίπεδο των γνώσεων στο διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας ποικίλλει, ωστόσο ο μέσος όρος βρίσκεται κάτω από το μέτριο με σημαντικό παράγοντα το ότι αρκετοί μαθητές έχουν χαμηλές επιδόσεις στον γραπτό και προφορικό λόγο. Η υψηλού επιπέδου αφαίρεση που προϋποθέτει το μάθημα σε συνδυασμό με τις υψηλού επιπέδου δεξιότητες προφορικού λόγου που απαιτεί από τους μαθητές συμβάλλουν στη χαμηλή συμμετοχή κατά τη διάρκεια μιας μετωπικής διδασκαλίας που βασίζεται κυρίως στην διάλεξη του εκπαιδευτικού και τις ερωτήσεις-απαντήσεις.

Ένα στοιχεία πρωτοτυπίας της παρούσας πρότασης είναι ότι ανατρέπεται η γραμμική διδασκαλία της διδακτέας ύλης. Οι μαθητές καλούνται, μέσα από τις δραστηριότητες των φύλλων εργασίας, να διατρέξουν το μαθησιακό υλικό του σχολικού βιβλίου αλλά και επιπλέον υλικό που προμηθεύει ο εκπαιδευτικός ή αντλούν οι ίδιοι από το διαδίκτυο ή άλλες πηγές. Αξιοποιώντας τις διαθέσιμες πληροφορίες για μερικούς τομείς της ζωής στη Βυζαντινή αυτοκρατορία κατά τον 9ο -11ο αιώνα, διαμορφώνουν ανά ομάδα έναν φανταστικό χαρακτήρα/ ρόλο ο οποίος ζει κάποια γεγονότα της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου. Ο χαρακτήρας που αναλαμβάνει κάθε ομάδα δεν υπόκειται στους φυσικούς νόμους του ανθρώπινου βίου, είναι άχρονος και η διάρκεια ζωής του εξυπηρετεί αποκλειστικά τις ανάγκες ενός σεναρίου. Ο εκπαιδευτικός προτείνει μερικούς χαρακτήρες με βάση δεδομένα της εποχής αφήνοντας περιθώρια για επιπλέον επιλογές. Πλεονέκτημα της προσέγγισης είναι ότι, αξιοποιώντας της τεχνική της αφήγησης ιστοριών (storytelling) και με στοιχεία από το παιχνίδι ρόλων (role playing), ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών σε μαθησιακές δραστηριότητες που έχουν νόημα.

Α1. Σκοπός, στόχοι

Σκοπός της διδακτικής πρότασης είναι να δοθεί ένα περιβάλλον εργασίας που επιτρέπει τη βιωματική μάθηση και να προταθούν δραστηριότητες που έχουν αυθεντικό νόημα για τους μαθητές, ώστε να ενεργοποιηθούν περισσότεροι και να αφομοιώσουν αξιόλογο μέρος της διδακτέας ύλης. Στο πλαίσιο αυτό, μέσω της συνεργατικής μάθησης, στόχος είναι να ανταλλάξουν γνώσεις αλλά και εμπειρίες οι πιο ικανοί σε σχολικές επιδόσεις μαθητές με τους πιο αδύναμους να ανταποκριθούν στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας που, όμως, έχουν δυνατότητες να αξιοποιήσουν, όπως η φαντασία, η δημιουργικότητα, η επίλυση προβλημάτων. Μέσω της φυσικής και νοητικής εμπλοκής που επιτρέπει το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση, επιδιώκεται οι μαθητές να νοηματοδοτήσουν όσα διδάσκονται. Επίσης, στόχος είναι η διαδικασία μάθησης να γίνει πιο ελκυστική: εργαζόμενοι με τρόπο μη γραμμικό, αποδεσμευμένοι από τον απόλυτα καθοδηγητικό ρόλο του εκπαιδευτικού ως αποκλειστικού παρόχου της γνώσης, ελεύθεροι σε μεγάλο βαθμό να αναλάβουν πρωτοβουλίες, επιδιώκεται οι μαθητές να παραγάγουν ένα απτό αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας που τους εκφράζει.

Γνωστικοί στόχοι ως προς τη διδακτική ενότητα

Οι μαθητές να γνωρίσουν και να κατανοήσουν

- τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του Βυζαντίου ως ισχυρού κράτους την περίοδο του Μεσαίωνα,
- τη βυζαντινή διπλωματία,
- τις σχέσεις με τους Άραβες, τους Βουλγάρους, τους Ρώσους και
- τη βυζαντινή κοινωνία κατά τον 10ο-11ο αιώνα.

Γνωστικό στόχοι επιπλέον της διδακτέας ύλης σχετικά με την ιστορική περίοδο

Οι μαθητές να αντιληφθούν τη γεωγραφία και τη χωροταξική οργάνωση της αυτοκρατορίας,

- να αφομοιώσουν στοιχεία από την οικονομία (εμπόριο, βιοτεχνία, αστικά επαγγέλματα) σε σχέση με την κοινωνία της εποχής,
- να συνειδητοποιήσουν την τέχνη και τεχνολογία (5ο κεφάλαιο) ως αναπόσπαστο μέρος του ιστορικού γίγνεσθαι.

Μεταγνωστικοί στόχοι

Είναι σημαντικό οι μαθητές να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες όπως η μεταβολή και ο χρόνος,

- να χρησιμοποιήσουν σύνθετες δεξιότητες όπως ο συλλογισμός, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων,
- να αντιληφθούν τις κοινωνικές και οικονομικές δομές της κοινωνίας ως καθοριστικούς παράγοντες για τη βαθύτερη κατανόηση της Ιστορίας,
- να ασκηθούν στην επιλογή των κατάλληλων, ανάλογα με την περίσταση, πληροφοριών από ένα κείμενο και να κρατούν σημειώσεις.

Παιδαγωγικοί στόχοι

Οι μαθητές να κατανοήσουν ότι ο κόσμος που ζουν είναι αποτέλεσμα εξελικτικής πορείας με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους,

- να καταστούν ικανοί, μέσα από τη γνώση του παρελθόντος, να κατανοήσουν το παρόν και να στοχαστούν,
- να κατανοήσουν τον γεωγραφικό και ιστορικό χώρο όπου διαδραματίζονται τα γεγονότα, δρουν και αναπτύσσονται οι λαοί.
- να διαμορφώσουν, μέσα από τη γνωριμία με επιμέρους πολιτισμούς και τη συνεισφορά τους στον παγκόσμιο πολιτισμό, πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό,
- να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργατικής μάθησης,
- να προσεγγίσουν τη γνώση μέσω ανακάλυψης, διερεύνησης και επίλυσης προβλημάτων.

Συναισθηματικοί στόχοι:

- Να εκφράζουν τις ικανότητες και τα δεξιότητές τους στο πλαίσιο μιας ανομοιογενούς ομάδας.
- Να αναλαμβάνουν ευθύνες και να λειτουργούν αποτελεσματικά σε κοινά αποδεκτά χρονικά πλαίσια.
- Να αποδέχονται την κριτική και να αυτορρυθμίζονται ενόψει της επίτευξης κοινού στόχου.

Α2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Από την εφαρμογή του προτεινόμενου σχεδίου διδασκαλίας αναμένεται η τόνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας και η εγκατάλειψη της στάσης του παθητικού δέκτη. Επίσης, να διευρυνθεί η αντίληψή τους για τη χρησιμότητα της ιστορικής γνώσης και να αποδεσμευτεί από την *από στήθους* αναπαραγωγή του περιεχομένου της ενότητας του βιβλίου. Να γίνει κατανοητή η διαθεματική επικοινωνία μεταξύ Ιστορίας και γλώσσας. Επιπλέον σημαντικό προσδοκώμενο αποτέλεσμα για τη διδάσκουσα είναι η ικανοποίηση των μαθητών από την παραγωγή αυθεντικού μαθησιακού υλικού το οποίο τους εκφράζει σε μεγάλο βαθμό.

Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η συζήτηση για τη διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας αναδεικνύει ποικίλες πλευρές του θέματος. Για τους μαθητές είναι αρκετά δημοφιλές διδακτικό αντικείμενο, σύμφωνα με έρευνα του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008). Όμως στην ίδια έρευνα και αλλού καταγράφονται σημαντικές αντιφάσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι από τη δεκαετία του 1960 υπάρχει έντονος προβληματισμός που συνοδεύεται από προτάσεις ενίσχυσης του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου με πληθώρα μεθόδων και δραστηριοτήτων. Εύκολα σταχυολογούνται πολλές προτάσεις για δραστηριότητες ανάλογες του επιστημολογικού χαρακτήρα της Ιστορίας (ερώτημα/υπόθεση, έρευνα σε τεκμήρια, επιλογή, ερμηνεία, τελικό κείμενο) για τη διδασκαλία με στόχο την κατανόηση (teaching for understanding) (Husbands, 2004) με απώτερο στόχο την ανάπτυξη και καλλιέργεια κριτικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης, Ωστόσο η έρευνα, για συνολική και σε βάθος θεώρηση στον τομέα της διδακτικής του μαθήματος της Ιστορίας, είναι φτωχή και έχει μικρή εξέλιξη στη χώρα μας. Αν και το γνωστικό αντικείμενο διδάσκεται επί εννέα σχολικά έτη στην υποχρεωτική και λυκειακή εκπαίδευση, οι μελέτες που αναφέρονται στη μεθόδευση της διδασκαλίας καταλαμβάνουν σχετικά μικρή έκταση στην ελληνική βιβλιογραφία. Αξιοσημείωτο, επίσης, είναι ότι έρευνα στα κείμενα των μαθητών (Κόκκινος & Νάκου, 2007) αναδεικνύει να κυριαρχούν παρανοήσεις, προβολές ιδεών του παρόντος στο παρελθόν, παρωχημένες ιδέες, αδυναμίες αιτιολόγησης και «έλλειμμα τεκμηρίωσης». Μεταξύ των αιτιολογικών παραγόντων του φαινομένου επισημαίνονται η ανεπάρκεια υποστηρικτικού εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού υλικού, η χρήση ενός και μοναδικού διδακτικού εγχειριδίου, η κυριαρχία της δασκαλοκεντρικής – βιβλιοκεντρικής αντίληψης στη διδασκαλία, η υψηλού επιπέδου αφαίρεση που προϋποθέτει το μάθημα σε συνδυασμό με τις υψηλού επιπέδου δεξιότητες προφορικού λόγου που απαιτεί από τους μαθητές.

Για να θεραπευτεί η αναφερθείσα κατάσταση, χρειάζεται να εγκαταλειφθεί η πρακτική του τυπικού γραμματισμού, δηλαδή η βιβλιοκεντρική εστίαση και η προσκόλληση στη γραμμική διδασκαλία της ύλης. Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης αναδεικνύουν τρεις βασικούς παράγοντες που ευνοούν τη μάθηση: την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων και τη χρήση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα (Βοσνιάδου 2000) Μια τεχνική διδασκαλίας που αξιοποιεί τους τρεις παράγοντες είναι το παιχνίδι ρόλων, Σύμφωνα με αυτή, μια ομάδα εκπαιδευομένων αναλαμβάνει να αναπαραστήσει ένα γεγονός ή μια λειτουργία με σκοπό τη μάθηση. Στην εκπαίδευση εφαρμόζεται ως τεχνική βιωματικής μάθησης, καθώς οι συμμετέχοντες εμπλέκονται φυσικά και νοητικά σε δραστηριότητες που απεικονίζουν μια πραγματική κατάσταση. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζονται συνθήκες συμμετοχής και έκφρασης με τις οποίες οικοδομείται η γνώση σε σύνθετες, αφηρημένες έννοιες (Taylor, 1987). Όπως αναφέρει ο Piaget, οι εκπαιδευόμενοι είναι ήδη έμπειροι στο να παίζουν και το παιχνίδι είναι μέσο για την ανάπτυξη γνώσης και λογικής (Piaget, 1951). Στη συγκεκριμένη τεχνική, το παιχνίδι αποκτά μια εκπαιδευτική λειτουργία. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει την εκτέλεση της δραστηριότητας και ο εκπαιδευόμενος ενεργοποιείται με στόχο συγκεκριμένα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Κανίδης, 2005).

Με πρόθεση να αξιοποιηθούν οι εμπειρίες των μαθητών και να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση, το ενδιαφέρον της διδακτικής στρέφεται συχνά στη στρατηγική της αφήγησης. Η αφήγηση χρονολογείται από τις απαρχές της κοινωνικής ζωής ως καταξιωμένος τρόπος εσωτερικοποίησης της κοινωνικής πραγματικότητας μέσω της γλώσσας, που ισορροπεί ανάμεσα στη μνήμη και τη φαντασία. Καθώς συνιστά μια ερμηνευτική πράξη, η αφήγηση ιστοριών είναι μια διαχρονικά δημοφιλής διδακτική πρακτική που συμβάλλει στην αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση μέσα από την κατασκευή νοήματος (Δοξιάδης, 2003).

Β2. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στο παρόν σχέδιο διδασκαλίας είναι η εργασία σε ομάδες, η σταδιακά λιγότερο κατευθυνόμενη ανακαλυπτική μάθηση, η μέθοδος project.

Τεχνικές που αξιοποιήθηκαν για τη διδασκαλία είναι ο καταιγισμός ιδεών, το παιχνίδι ρόλων, η άσκηση δραματοποίησης, η αφήγηση, η κατασκευή τεχνήματος (αφίσα),

Ως τεχνική αξιολόγησης υιοθετήθηκε η αυτοαξιολόγηση και το ημιδομημένο ερωτηματολόγιο.

Β3. Πορεία της διδασκαλίας

Πριν την εφαρμογή. Ενημέρωση μαθητών και προετοιμασία

Μετά την ολοκλήρωση του πρώτου κεφαλαίου του σχολικού εγχειριδίου, έγινε ανασκόπηση των χαρακτηριστικών της Βυζαντινής αυτοκρατορίας στα μέσα του 9ου αιώνα. Για την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης είναι σημαντικό οι μαθητές να έχουν κατανοήσει ότι μετά την εποχή του Ιουστινιανού το Βυζαντινό κράτος, ενώ έχει υποστεί σημαντικές εδαφικές απώλειες, το κόστος από σοβαρές και αιματηρές κοινωνικές συγκρούσεις και με την αραβική επεκτατική πολιτική στα ανατολικά σύνορά του, μετασχηματίστηκε με νέους θεσμούς, ενίσχυσε την ελληνικότητά του και άρχισαν να αναδεικνύονται σταδιακά νέες δυναμικές κοινωνικές τάξεις.

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ενημέρωσε τους μαθητές για την πρόθεσή της να διδαχθεί η επόμενη ενότητα με την εφαρμογή μιας διαφορετικής μεθοδολογίας, μέσω ενός διαθεματικού σεναρίου διδασκαλίας που αξιοποιεί την αφήγηση και το παιχνίδι ρόλων ενώ, παράλληλα, θα εφαρμοστούν γνώσεις από το μάθημα της Έκθεσης - Έκφρασης. Εξήγησε, επίσης, πως κεντρικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία θα έχουν οι μαθητές ενώ η ίδια θα είναι διαμεσολαβητής της γνώσης. Οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον και η ενημέρωσή τους ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση του σεναρίου σε αδρές γραμμές: μέσα από τις δραστηριότητες των φύλλων εργασίας, θα αναζητήσουν στο μαθησιακό υλικό του σχολικού βιβλίου αλλά και σε επιπλέον υλικό που προμηθεύει η εκπαιδευτικός ή θα αντλήσουν οι ίδιοι από το διαδίκτυο ή έντυπα. Με πληροφορίες για μερικούς τομείς της ζωής στη Βυζαντινή αυτοκρατορία κατά τον 9ο και 10ο αιώνα, θα επιλέξουν να δημιουργήσουν ανά ομάδα έναν φανταστικό χαρακτήρα/ ρόλο ο οποίος ζει κάποια γεγονότα της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου. Ο χαρακτήρας που θα αναλάβει κάθε ομάδα δεν υπόκειται στους φυσικούς νόμους του ανθρώπινου βίου, είναι άχρονος και η διάρκεια ζωής του εξυπηρετεί αποκλειστικά τις ανάγκες ενός σεναρίου. Η εκπαιδευτικός θα προτείνει τους χαρακτήρες αφήνοντας, όμως, περιθώρια για μετασχηματισμούς και επιπλέον επιλογές. Έγινε χωρισμός σε ομάδες λαμβάνοντας υπόψη τις επιθυμίες των μαθητών με διακριτική παρέμβαση της εκπαιδευτικού, ώστε να είναι ανομοιογενείς ομάδες ως προς το φύλο και τις σχολικές επιδόσεις. Διαμορφώθηκαν τρεις τριμελείς ομάδες και μία τετραμελής. Η εφαρμογή του σεναρίου θα γινόταν στην αίθουσα διδασκαλίας με χρήση κάποιες φορές φορητών υπολογιστών και ασύρματης σύνδεσης στο διαδίκτυο.

1η ώρα

Η εφαρμογή του σεναρίου άρχισε παράλληλα με την είσοδο στο νέο, δεύτερο κατά σειρά, κεφάλαιο της διδακτέας ύλης. Η εκπαιδευτικός έκανε μια ολιγόλεπτη εισαγωγή στην ιστορική περίοδο με λίγες πληροφορίες για τη Μακεδονική Δυναστεία, τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που συνδιαμόρφωσαν την περίοδο ακμής της Βυζαντινής αυτοκρατορίας. Παράλληλα, με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών οι μαθητές ανακάλεσαν γνώσεις τους για τους στρατηγούς-αυτοκράτορες της εποχής, τον εκχριστιανισμό των Σλάβων, το δόγμα filioque. Έχοντας διαμορφώσει μια πρώτη εικόνα για την ιστορική εποχή, οι ομάδες παρέλαβαν τα φύλλα εργασίας.

Μετά από κλήρωση, κάθε ομάδα παρέλαβε ένα φύλλο εργασίας με τρεις ή τέσσερις δραστηριότητες και συνοδευτικό πληροφοριακό υλικό για τις ανάγκες των προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Στον τίτλο κάθε φύλου εργασίας αναγράφεται ο ρόλος που θα επεξεργαστεί η ομάδα: έμπορος, υφάντρα, στρατιωτικός, μαγείρισσα.

- Όλες οι ομάδες - Δραστηριότητα 1η

Η πρώτη δραστηριότητα είναι κοινή για όλες τις ομάδες: να αναζητήσουν στον σχετικό πίνακα του βιβλίου τους αυτοκράτορες από τα μέσα 10ου ως μέσα 11ου αιώνα και να τους τοποθετήσουν σε μια χρονογραμμή. Στη συνέχεια, θα μπορέσουν στην ίδια χρονογραμμή να προσθέσουν σταθμούς από τη δράση του ήρωα ή της ηρωίδας που πλάθουν. Μετά την απλή αυτή δραστηριότητα, δόθηκε χρόνος στις ομάδες να μελετήσουν τις επόμενες.

- Φύλλο εργασίας ΕΜΠΟΡΟΣ-Δραστηριότητα 2η

Η ομάδα καλείται να επιλέξει δρόμους και μέσα μεταφοράς που θα χρησιμοποιούσε ο έμπορος μεταξιού τον 10ο αιώνα για να προμηθευτεί το πολύτιμο εμπόρευμά του από την Έδεσσα της Συρίας. Καθοδηγούμενοι αρχικά στο σχολικό βιβλίο και κατόπιν στο πρόσθετο πληροφοριακό υλικό, οι μαθητές κατανοούν το ιστορικό πλαίσιο (μάχη της συριακής Έδεσσας η στρατηγία του Ιωάννη Κουρκούα, σημασία των χερσαίων και θαλάσσιων δρόμων) και μελετούν τον χάρτη της περιοχής. Για να καταλήξουν στο δρομολόγιο, χρειάζεται να λάβουν υπόψη αρκετούς παράγοντες και να επιλύσουν προβλήματα.

- Φύλλο εργασίας ΥΦΑΝΤΡΑ- Δραστηριότητα 2η

Η ομάδα συντάσσει την αφήγηση της νεαρής υφάντρας που κατάγεται από πόλη ξακουστή στην αυτοκρατορία για την παραγωγή φίνου μαλλιού. Αντλεί πληροφορίες σχετικά με βιοτεχνία και την τέχνη της, τα μάλλινα και λινά υφάσματα της εποχής και τον αργαλειό από το σχολικό βιβλίο και τον 4ο τόμο «Κόκκινη κλωστή δεμένη. Το παραμύθι των υφασμάτων» της ιστορικής σειράς «Στους δρόμους του Βυζαντίου».

- Φύλλο εργασίας ΣΤΡΑΤΙΩΤΙΚΟΣ- Δραστηριότητα 2η

Η ομάδα καλείται να συγγράψει, σε επικοινωνιακό πλαίσιο ημερολογιακής αφήγησης, την απόφασή ενός νεαρού φτωχού αγρότη από το Δυρράχιο να γίνει στρατιώτης. Από το σχολικό βιβλίο και σχετική πηγή αντλεί πληροφορίες για την κοινωνία του χωριού και την κατάσταση των μικροκαλλιεργητών, από το επιπλέον πληροφοριακό υλικό για την κοινωνική κινητικότητα, τις τάξεις και τα επαγγέλματα, ενώ σχετικά με την αμοιβή των στρατιωτικών από τον 2ο τόμο «Απ΄ των κάστρων τις χρυσόπορτες» της ιστορικής σειράς «Στους δρόμους του Βυζαντίου».

- Φύλλο εργασίας ΜΑΓΕΙΡΙΣΣΑ- Δραστηριότητα 2η

Η ομάδα αναλαμβάνει να συντάξει συστατική επιστολή αξιωματούχου από την Τραπεζούντα την οποία φέρει νεαρή μαθητευόμενη μαγείρισσα που, ως εξαιρετική στην τέχνη της, στέλνεται στο αυτοκρατορικό παλάτι. Βοηθητικά λειτουργούν η παραπομπή στο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας σχετικά με τη συστατική επιστολή, χάρτες της περιοχής του Πόντου και πληροφορίες για την Τραπεζούντα από το επιπλέον πληροφοριακό υλικό.

Στη διάρκεια της 1ης ώρας οι ομάδες δεν ολοκλήρωσαν τη 2η δραστηριότητα. Χρειάστηκαν αρκετό χρόνο για να διαβάσουν τις πληροφορίες και να συντονιστούν τα μέλη, καθώς οι μαθητές δεν ήταν ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας. Αρκετές φορές ζήτησαν τη βοήθεια της εκπαιδευτικού όσο αφορά στον τρόπο εντοπισμού και αξιοποίησης των πληροφοριών.

2η ώρα

Οι μαθητές ολοκλήρωσαν τη 2η δραστηριότητα με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση από την προηγούμενη ώρα. Ήταν φανερό ότι, στο διάστημα που μεσολάβησε, συζήτησαν τις κινήσεις που έπρεπε να κάνουν και ασχολήθηκαν με τον καταμερισμό εργασιών που είχε προτείνει η εκπαιδευτικός. Έχοντας ολοκληρώσει, προχώρησαν στην 3η δραστηριότητα των φύλλων εργασίας. Στη διάρκεια της ώρας υπάρχει η δυνατότητα αναζήτησης πληροφοριών από το διαδίκτυο κατά την κρίση των μαθητών. Δύο μαθητές έφεραν τους φορητούς υπολογιστές τους και χρησιμοποιήθηκε επιπλέον ένας της εκπαιδευτικού με δυνατότητα ασύρματης σύνδεσης που διαθέτει το σχολείο.

- Φύλλο εργασίας ΕΜΠΟΡΟΣ-Δραστηριότητα 3η

Σκοπός της δραστηριότητας είναι η σύνταξη επιστολής του εμπόρου προς τον φίλο του στρατιωτικό. Στην επιστολή περιγράφει την απόκτηση του πρώτου ιδιόκτητου πλοίου του. Η δραστηριότητα συνδέει στο στάδιο αυτό τους δύο από τους τέσσερις ρόλους του σεναρίου. Οι μαθητές καλούνται, στο προτεινόμενο επικοινωνιακό πλαίσιο, να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους από την πρώτη ενότητα «Η είδηση και το σχόλιο» της Νεοελληνικής Γλώσσας συνυφαίνοντας τα γεγονότα με σχόλια. Στο επιπλέον πληροφοριακό υλικό σχετικά με ένα ναυάγιο στην Αλικαρνασσό, μαθαίνουν για τον τρόπο κατασκευής ενός εμπορικού πλοίου της εποχής.

- Φύλλο εργασίας ΥΦΑΝΤΡΑ-Δραστηριότητα 3η

Η ομάδα καλείται να συγγράψει, σε επικοινωνιακό πλαίσιο ημερολογιακής αφήγησης, εκ μέρους της νεαρής υφάντρας την είδηση της επιτυχίας ανάκτησης του ιερού μανδηλίου από τους Άραβες μετά τις επιχειρήσεις του Ιωάννη Κουρκούα. Καλούνται, στο προτεινόμενο επικοινωνιακό πλαίσιο, να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους από την πρώτη ενότητα «Η είδηση και το σχόλιο» της Νεοελληνικής γλώσσας συνυφαίνοντας τα γεγονότα με σχόλια. Από το σχολικό βιβλίο αντλούν τις απαραίτητες ιστορικές γνώσεις.

- Φύλλο εργασίας ΣΤΡΑΤΙΩΤΙΚΟΣ-Δραστηριότητα 3η

Μέσα από τις εντυπώσεις του στρατιώτη από τη γνωριμία του με τον στρατηγό Κουρκούα, η ομάδα αναλαμβάνει να συντάξει χαρακτηρισμό προσώπου. Οι μαθητές θέλησαν να αντλήσουν σχετικές πληροφορίες από τη βικιπέδια με τις οποίες εμπλούτισαν το δοθέν επιπλέον υλικό. Στην ίδια δραστηριότητα, γνωρίζουν τον τρόπο χωροταξικής οργάνωσης ενός στρατώνα της εποχής. Κατά τη σύνθεση της αφήγησης επίσκεψης του ήρωά τους στον στρατώνα, οι μαθητές αξιοποίησαν σχετικές παραστάσεις που έχουν από τον κινηματογράφο.

- Φύλλο εργασίας ΜΑΓΕΙΡΙΣΣΑ-Δραστηριότητα 3η

Σκοπός της δραστηριότητας είναι η συγγραφή μιας αφήγησης με χαρακτηριστικά προφορικού λόγου. Αξιοποιώντας σχετικές πληροφορίες του σχολικού βιβλίου, η ηρωίδα παρουσιάζει αφενός την είδηση ανάκτησης του ιερού μανδηλίου και αφετέρου σχεδιάζει ένα επίσημο δείπνο που θα παρατεθεί για τον εορτασμό. Οι μαθητές είχαν στο επιπλέον πληροφοριακό υλικό διαθέσιμες πληροφορίες για τη δίαιτα των Βυζαντινών και συγκεκριμένα γεύματα. Ο σχεδιασμός του δείπνου ήταν αρκετά χρονοβόρος και τα μέλη της ομάδας χρειάστηκε να επιλύσουν αρκετά ενδιαφέροντα προβλήματα πριν οριστικοποιηθεί.

Στο τέλος της 2η ώρας εφαρμογής του σεναρίου, οι τρεις ομάδες είχαν ολοκληρώσει την 3η δραστηριότητα του φύλλου εργασίας. Η ομάδα Μαγείρισσα χρειαζόταν επιπλέον χρόνο. Το ενδιαφέρον των μαθητών ήταν έκδηλο και εκφράστηκε με θετικά σχόλια και προτάσεις.

3η ώρα

Ο προγραμματισμός της εφαρμογής προβλέπει η 3η ώρα να είναι η τελευταία κατά την οποία οι ομάδες θα ασχοληθούν με τις γραπτές δραστηριότητες. Από την αρχή της ώρας, ήταν φανερή η εξοικείωση των μαθητών με τους ρόλους των ηρώων τους και η επιθυμία μερικών να τους προσδώσουν πιο προσωπικά χαρακτηριστικά.

- Φύλλο εργασίας ΕΜΠΟΡΟΣ-Δραστηριότητα 4η

Μια δραστηριότητα επίλυσης προβλήματος προτείνεται με αφορμή τη σχεδίαση ενός προσοδοφόρου εμπορικού δρομολογίου. Οι μαθητές έχουν πληροφορίες για τη λειτουργία των συντεχνιών από το σχολικό βιβλίο και στο επιπλέον πληροφοριακό υλικό στοιχεία για τα σημαντικά εμπορικά κέντρα και δρόμους της εποχής, το εμπόριο μεταξωτών και γούνας καθώς και τις εμπορικές πανηγύρεις. Σημαντικά προβλήματα προς επίλυση είναι τόσο η παρουσία πειρατών στο Αιγαίο και οι διεκδικήσεις των Βουλγάρων στη Μακεδονία ως τις αρχές του 11ου αιώνα (μάχη στο Κλειδί) όσο και ο εμπορικός ανταγωνισμός με τις ιταλικές ναυτικές πόλεις. Σημαντική πρωτοβουλία των μαθητών ήταν η αξιοποίηση της πληροφορίας του σχολικού βιβλίου που αφορά στην ανάπτυξη εμπορικών και πολιτιστικών ανταλλαγών μεταξύ Βυζαντινών και Αράβων εκτός από τις εχθροπραξίες.

- Φύλλο εργασίας ΥΦΑΝΤΡΑ-Δραστηριότητα 4η

Σκοπός της δραστηριότητας είναι η χάραξη ενός ασφαλούς δρομολογίου από τη Λαοδίκεια της Φρυγίας ως την Κωνσταντινούπολη. Η ηρωίδα ταξιδεύει με προορισμό το αυτοκρατορικό εργαστήριο παραγωγής υφάσματος της Βασιλεύουσας. Κεντρικό σημείο ασφαλούς οδοιπορίας αποτελεί η αξιοποίηση της γνώσης της επέκτασης της βυζαντινής κυριαρχίας ως τη Συρία και την Παλαιστίνη στην εποχή του Φωκά και του Τζιμισκή. Στο στάδιο αυτό, το σενάριο συνδέει του άλλους δύο από τους τέσσερις ρόλους, την υφάντρα με τον έμπορο, Πληροφορίες για τα αυτοκρατορικά εργαστήρι αντλούν οι μαθητές από το επιπλέον πληροφοριακό υλικό. Η μελέτη του χάρτη ολοκληρώνει την εργασία.

- Φύλλο εργασίας ΣΤΡΑΤΙΩΤΙΚΟΣ-Δραστηριότητα 4η

Η δραστηριότητα αφορά στην υπηρεσία του στρατιωτικού ως ασφάλεια της ηγεμονίδας του Κιέβου Όλγας κατά την επίσκεψή της στην Πόλη, στα μέσα του 10ου αιώνα, οπότε τέθηκαν οι βάσεις του οριστικού εκχριστιανισμού του λαού από τον βορρά. Είναι αφορμή να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τις σχέσεις Βυζαντινών με τους Ρώσους καθώς και με τις υπηρεσίες διπλωματίας που χρησιμοποιούσε η Αυτοκρατορία.

Στη διάρκεια της 3ης ώρας εφαρμογής του σεναρίου ολοκληρώθηκε και η 3η δραστηριότητα της ομάδας Μαγείρισσα. Ολοκληρώθηκε, επίσης, η 4η δραστηριότητα από τα μέλη των υπόλοιπων τριών ομάδων. Την επόμενη ώρα προγραμματίστηκε η παρουσίαση των ηρώων σε σύνθεση, με πρωτοβουλία των μαθητών. Επίσης, η κατασκευή ενός χάρτη από την ολομέλεια με τους «δρόμους του Βυζαντίου» που ακολούθησαν οι ήρωες και οι ηρωίδες.

4η ώρα

Για τη χάραξη των δρομολογίων των ηρώων, οι μαθητές πρότειναν να ψηφιοποιήσουν τον αναρτημένο στην αίθουσα χάρτη και να χαράξουν σε αυτόν τις πορείες με το πρόγραμμα ζωγραφικής (Εικ. 1). Τον προτίμησαν αντί των χαρτών google θέλοντας να τον εντάξουν στην εργασία αφού ανέτρεξαν εκεί πολλές φορές λόγω του εξυπηρετικού μεγέθους του. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε αρκετά σύντομα με συμβολή τριών μαθητών. Την ίδια ώρα οι υπόλοιποι με χαρτόνι, κόλλες Α4 και χρώματα, κατασκεύασαν μια αφηρημένη σύνθεση με τα δρομολόγια των τεσσάρων προσώπων.

Η εφαρμογή του σεναρίου ολοκληρώθηκε με δραματοποίηση των ρόλων από τους μαθητές. Προβάλλοντας τον ψηφιοποιημένο χάρτη με τις διαδρομές, κάθε ομάδα εκπροσωπήθηκε από ένα μέλος της που ανάγνωσε τα κείμενα που παρήγαγαν. Σύντομοι διάλογοι είχαν προετοιμαστεί και εμπλουτίστηκαν αυθόρμητα την ώρα της δραματοποίησης. Τα υπόλοιπα μέλη συμμετείχαν ως δευτερεύοντα πρόσωπα και ομάδες (βουβά ή ομιλούντα) που πλαισίωναν τη δράση.



Εικόνα 1: Ψηφιοποίηση χάρτη - χάραξη δρόμων των ηρώων (κίτρινο, γαλάζιο, πράσινο, μοβ)

Β4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Έντυπο υλικό:

- Σχολικό εγχειρίδιο «*Ιστορία του Μεσαιωνικού και Νεότερου Κόσμου 565-1815»,* Β' Γενικού Λυκείου
- Ιστορική σειρά «*Στους δρόμους του Βυζαντίου*», 4ος τόμος «Κόκκινη κλωστή δεμένη. Το παραμύθι των υφασμάτων» (Κρατικό Βραβείο Παιδικού Βιβλίου Γνώσεων το 2003).
- Ιστορική σειρά «*Στους δρόμους του Βυζαντίου*», 2ος τόμος «Απ' των κάστρων τις χρυσόπορτες» (Κρατικό Βραβείο Παιδικού Βιβλίου Γνώσεων το 2003).
- Ράις Ταμάρα, *«Ο δημόσιος και ιδιωτικός βίος των Βυζαντινών»*
- Βυζαντινό και χριστιανικό Μουσείο, «*Βρώματα και μαγειρίες*»

Ψηφιακό πληροφοριακό υλικό:

- Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, Ελληνική ιστορία στο διαδίκτυο
- Περιοδικό Αρχαιολογία
- Φάκελος Βυζαντινής Ιστορίας Wikimedia.org, χάρτες
- Κουμουρτζόγλου Μάνος, Βυζάντιο και κοινωνία
- Βικιπαίδια

Λογισμικά:

- Φυλλομετρητής
- Επεξεργαστής εικόνας «Ζωγραφική»

Εποπτικό υλικό

- Χάρτης
- Μηχανή προβολής
- Φορητοί υπολογιστές

Χαρτικά:

- Χαρτόνι, λευκές κόλλες Α4, χρώματα

Β5. Έρευνα

Αρκετοί από του στόχους που έθεσε η εκπαιδευτικός στην αρχή της εφαρμογής του σεναρίου διδασκαλίας επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι μαθητές απέκτησαν αρκετές από τις γνώσεις της διδακτικής ενότητας όπως διαπιστώθηκε από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και τα φύλλα αξιολόγησης. Όσο αφορά στους γνωστικούς στόχους, αφομοίωσαν πρόσωπα και γεγονότα της πολιτικής, των στρατιωτικών επιχειρήσεων, της διπλωματίας, Κατανόησαν τις κοινωνικές τάξεις, τις οικονομικές δραστηριότητες, τις σχέσεις με άλλους λαούς. Εξοικειώθηκαν με την τοπογραφία του Βυζαντινού κράτους και κατανόησαν τις συνθήκες ζωής με την τότε τεχνογνωσία. Αντιλήφθηκαν σημαντικές διαφορές του μεσαιωνικού παρελθόντος με το παρόν και

έκαναν συσχετισμούς με τη σημερινή ζωή. Μεταγνωστικοί στόχοι που προσεγγίστηκαν ουσιαστικά ήταν η κατανόηση πως οι κοινωνικές και οικονομικές δομές της κοινωνίας αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τη βαθύτερη κατανόηση της Ιστορίας. Στον ίδιο άξονα, οι μαθητές ασκήθηκαν και βελτιώθηκαν στην επιλογή των κατάλληλων, ανάλογα με την περίσταση, πληροφοριών από ένα κείμενο και να κρατούν σημειώσεις. Το επίπεδο συνεργασίας ήταν πολύ καλό και έγινε σημαντική πρόοδος στην οργάνωση των ομάδων, την κατανομή εργασιών. Η αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου αποτέλεσε σημείο που επιδέχεται αρκετή βελτίωση.

Κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης των ομάδων και αξιολόγησης της διδακτικής πρότασης, οι μαθητές ομόφωνα χαρακτήρισαν ως πολύ δημιουργική τη μαθησιακή διαδικασία και ως μια πρωτότυπη εμπειρία που ολοκλήρωσαν με ικανοποίηση. Τους δυσκόλεψε η αναζήτηση των πληροφοριών στο νέο κεφάλαιο που δεν είχαν αναγνώσει και η ανάγκη να συνθέσουν τις πληροφορίες του σχολικού βιβλίου με αυτές από το επιπλέον πληροφοριακό υλικό. Αρκετοί μαθητές ανέφεραν ότι, μετά την πρώτη ώρα εφαρμογής, η διαδικασία αυτή έγινε πιο εύκολη, αφού είχαν ανατρέξει αρκετές φορές στο υλικό και γνώριζαν πια τη δομή του. Όσο αφορά στην αυτοαξιολόγηση των ομάδων και του κάθε μέλους, οι μαθητές ήταν μάλλον αυστηροί. Οι περισσότεροι έκριναν ότι θα μπορούσαν να έχουν ποιοτικά καλύτερο αποτέλεσμα αν ήταν εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και ότι επιθυμούν να επαναληφθεί μια ανάλογη εφαρμογή. Μερικοί εξέφρασαν παράπονα για άνιση συνεισφορά στο ομαδικό έργο αλλά επιβράβευσαν τους συμμαθητές που έδειξαν ιδιαίτερη ικανότητα στην ψηφιοποίηση του χάρτη σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα και στην κατασκευή του τεχνήματος (αφίσα). Αξιολογώντας τις δραστηριότητες, προέκριναν αυτές που απαιτούσαν επίλυση προβλήματος. Ιδιαίτερη ικανοποίηση έδειξαν με τα αποτελέσματα του φύλλου αξιολόγησης, στο οποίο η επίδοση σχεδόν όλων ήταν πολύ καλή και άριστη.

Β6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Σε μια αξιολογική θεώρηση της διδακτικής πρότασης, παρατηρήθηκε αλλαγή και πρόοδος στη στάση των μαθητών ως προς το μάθημα της Ιστορίας: ένιωσαν να προσεγγίζουν το μαθησιακό υλικό μειώνοντας τις αποστάσεις, να το διαχειρίζονται με ερευνητικό πνεύμα και κάποτε με χιούμορ. Μετά την αμηχανία της 1ης ώρας, η συμμετοχή τους ήταν διαρκώς ενεργή, ακόμα και μαθητών που δεν το συνηθίζουν. Ο θόρυβος της τάξης ήταν σε ικανοποιητικό επίπεδο λόγω του ενδιαφέροντος και της πίεσης χρόνου για την ολοκλήρωση του έργου. Ο σκοπός για τον οποίο εφαρμόστηκε η διδακτική πρόταση επιτεύχθηκε ποιοτικά και ποσοτικά σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι θα επέτρεπε η συνήθης βιβλιοκεντρική πρακτική στη συγκεκριμένη τάξη.

Β7. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Piaget J. (1951), *Play, dreams and imitation in childhood*, London: Heinemann

Taylor C. A. (1987), *In science education and information transfer*, Oxford: Pergamon

Αυδή-Τικοπούλου, Α. (1989). Ασκήσεις δραματοποίησης. Η χρήση του δράματος στη γλωσσική διδασκαλία, *Φιλόλογος*. Τεύχος 55, 70-79.

Βοσνιάδου Σ. (2001), *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*, Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης, Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO: Gutenberg

Γερολυμάτου, Μ. (2005). «Βασιλικά κτήματα, βασιλικά εργοδόσια. Σχετικά με την τροφοδοσία και τον ανεφοδιασμό του Ι. Παλατίου, (9ος- 11ος αι.)», *Βυζαντινά Σύμμεικτα* 17. 87-110.

Δοξιάδης, Α. (2003). *Η αφήγηση ως γνώση και η περίπτωση της βιογραφίας*. Εκ των Υστέρων. τ. 10. Εξάντας.

Husbands, C. (2004), Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα. Μετ. Λυκούργος Α. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κανίδης, Ε. (2005). Η Τεχνική Διδασκαλίας "Παιχνίδι Ρόλων" και η Εφαρμογή της στη Διδασκαλία του Αλγορίθμου Ταξινόμησης των Στοιχείων Πίνακα *Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»* Α. Τζιμογιάννης (επιμ.) Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Κόρινθος, 7-9 Οκτωβρίου.

Κόκκινος Γ., Νάκου Ε. (2007). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράις, Τ. (2006). *«Ο δημόσιος και ιδιωτικός βίος των Βυζαντινών»*. Μετ. Φ. Βώρος. Αθήνα: Παπαδήμα.

Δικτυογραφία

Εκπαιδευτικό υλικό του Βυζαντινού και Χριστιανικού Μουσείου. «*Βρώματα και Μαγειρίες*».[Ανακτήθηκε 5/11/2015 από τον ιστότοπο http://yliko-history.blogspot.gr/p/blog-page_30.html]

Κρητικός, Α. & Μαρούλης, Π. (2007). Βίγλες- βαρδιόλες Κεφαλονιάς. Πτυχιακή εργασία Α.Τ.Ε.Ι. Πειραιά. [Ανακτήθηκε 10/11/2014 από τον ιστότοπο http://www.google.gr/ur]

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ) (2008). *Εκπόνηση ολοκληρωμένης μελέτης: Διδακτική αρχαίων ελληνικών – ιστορίας*. Θεσσαλονίκη. [Ανακτήθηκε 3/11/2014 από τον ιστότοπο http://www.oepek.gr/portal/i].

B8. Παράρτημα

Φύλλα εργασίας

«Στους δρόμους του Βυζαντίου»

Φύλλο Εργασίας ΕΜΠΟΡΟΣ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1η - ΚΟΙΝΗ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ

Αναζητήστε στον σχετικό πίνακα (σ. 203) του βιβλίου, τους αυτοκράτορες από 963-1025. Δημιουργήστε μια χρονογραμμή.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2η

Ο νεαρός έμπορος δραστηριοποιείται τον 10ο αιώνα. Βρίσκεται στην Κρήτη και θέλει να εμπορευτεί μετάξι από την Έδεσσα της Συρίας. Ποιους δρόμους και ποια μέσα χρησιμοποιεί;

Δείτε: Σχολικό βιβλίο, σ. 43 και 37 (2η πργ), «Κόκκινη κλωστή δεμένη» σ. 13-14, Χάρτες 8, 9 και Πληροφορία 4 στο πληροφοριακό υλικό.

……
………

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3η

Μετά από αρκετά χρόνια κοπιαστικής εργασίας και περιπετειών, αποκτά το πρώτο του πλοίο, ένα σκαρί από αγριοφτελιά. Το περιγράφει σε επιστολή στον αγαπητό φίλο του, δρουγγάριο, που γνώρισε στην Έδεσσα της Συρίας. Στην επιστολή διαπλέκει ειδήσεις με σχόλια (Έκθεση-Έκφραση: Και η στίξη είναι σχόλιο, σ. 17, Διαπλοκή του γεγονότος με το σχόλιο, σ. 21)

Δείτε: Πληροφορία 3

……
………

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4η

Σχεδιάζει ένα προσοδοφόρο δρομολόγιο ως ιδιοκτήτης πλοίου με τελικό σταθμό την πανήγυρη στης Θεσσαλονίκης, τον Οκτώβρη. Ποιος κινδύνους λαμβάνει υπόψη;

Δείτε: Σχολικό βιβλίο σ. 37 και 47, Πληροφορίες 2, 5, 6, 7, 11

«Στους δρόμους του Βυζαντίου»

Φύλλο Εργασίας ΥΦΑΝΤΡΑ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1η - ΚΟΙΝΗ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ

Αναζητήστε στον σχετικό πίνακα (σ. 203) του βιβλίου, τους αυτοκράτορες από 963-1025. Δημιουργήστε μια χρονογραμμή

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2η

Ένα κορίτσι κατάγεται από …………………………………, μια πόλη ξακουστή για την παραγωγή φίνου μαλλιού. Έμαθε την υφαντική τέχνη και, παρά τη νεαρή ηλικία της, έχει έναν δικό της αργαλειό. Μας αφηγείται την αγάπη της για την τέχνη της ύφανσης

Δείτε: Σχολικό βιβλίο σ. 37, «Κόκκινη κλωστή δεμένη», σ. 8 και σ. 21-22

……
……….

✐ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3η

Γράφει στο ημερολόγιό της τα νέα που μαθαίνει για τις στρατιωτικές επιτυχίες ενάντια στους Άραβες (οι ειδήσεις συνυφαίνονται με τα σχόλια).

Δείτε: Βιβλίο σ. 43

……
……

✐ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4η

Με μολυβδόβουλο του έπαρχου της πόλης, η νεαρή υφάντρα συστήνεται σε αυτοκρατορικό εργαστήριο υφαντικής για την εξαίρετη τέχνη της. Όπως της είπαν, το δρομολόγιο για την Κωνσταντινούπολη είναι αρκετά ασφαλές. Στην πορεία, θα συναντήσουν στην Έφεσο έναν έμπορο υφασμάτων που έρχεται από την Έδεσσα της Συρίας.

Στοχάζεται τη φήμη των εργαστηρίων και περιγράφει το δρομολόγιο στη μητέρα της.

Δείτε: «Κόκκινη κλωστή δεμένη» σ. 26-27 και Πληροφορίες 1, 2, 3

………..………
……

«Στους δρόμους του Βυζαντίου»

Φύλλο Εργασίας (ΣΤΡΑΤΙΩΤΙΚΟΣ)

✐ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1η - ΚΟΙΝΗ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ

Αναζητήστε στον σχετικό πίνακα (σ. 203) του βιβλίου, τους αυτοκράτορες από 963-1025. Δημιουργήστε μια χρονογραμμή.

✍ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2η

Ο γιος ενός φτωχού αγρότη από το Δυρράχιο γράφει στο ημερολόγιό του για την απόφασή του να γίνει στρατιώτης.

Βοήθεια: Για τα αίτια της απόφασης από το βιβλίο, πηγή σ. 15 και 38, «Απ' των κάστρων τις χρυσόπορτες», σ. 16 και Πληροφορία 7

……
………

✍ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3η

Ο νεαρός στρατιώτης μαθαίνει για έναν πολλά υποσχόμενο δομέστικο, τον Ιωάννη Κουρκούα. Μια μέρα τον επισκέπτεται στον στρατώνα και ζητά να μπει στην υπηρεσία του. Το βράδυ αναπολεί την συνάντηση και την εντύπωση που σχημάτισε από τον Ιωάννη.

Βοήθεια: Ανατρέξτε Έκθεση-Έκφραση σ. 114 και 119-120, «χαρακτηρισμός προσώπου»

Δείτε: Πληροφορίες 3, 4, 5

……
……

✍ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4η

Η ηγεμονίδα του Κιέβου, Όλγα, επισκέπτεται την Κωνσταντινούπολη. Ενώ ο νεαρός στρατιωτικός, *δρουγγάριος* πια, ετοιμάζεται να προσφέρει τις υπηρεσίες του φροντίζοντας για την ασφάλειά της, αναρωτιέται ποιος είναι ασφαλέστερος τρόπος για να πετύχει το κράτος ειρήνη με τους επεκτατικούς γείτονες: Είναι ο πόλεμος, ο εκχριστιανισμός ή μήπως οι γάμοι μεταξύ μελών των βασιλικών οικογενειών;

Δείτε: Βιβλίο σ. 42, 46

……
………

✍ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5η

Έχει πια το αξίωμα του *ταξιάρχη* και συμμετέχει σε στρατιωτικές επιχειρήσεις ενάντια στον φιλόδοξο βούλγαρο ηγεμόνα Σαμουήλ. Η γενέτειρά του έχει γίνει πλέον μέρος του μεγάλου βουλγαρικού κράτους. Σχεδιάζει την πορεία που θα ακολουθήσει , τον οπλισμό των στρατιωτών, το πού και πώς θα στρατοπεδεύσει.

👓 Δείτε: Βιβλίο σ.45, «Απ' των κάστρων τις χρυσόπορτες» σ. 17-31, Πληροφορία 6 (χάρτης)

«Στους δρόμους του Βυζαντίου»

☙ Φύλλο Εργασίας (ΜΑΓΕΙΡΙΣΣΑ) ❧

✎ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1η - ΚΟΙΝΗ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ

Αναζητήστε στον σχετικό πίνακα (σ. 203) του βιβλίου, τους αυτοκράτορες από 963-1025. Δημιουργήστε μια χρονογραμμή

✎ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2η

Η αποστολή δώρων και ευχαριστιών του Πρωτεύοντος της Χαλδίας στον αυτοκράτορα ……………………….. συνοδεύεται και από μια νεαρή μαθητευόμενη μαγείρισσα. Μαζί της έχει το *αργυρόβουλλο* του Πρωτεύοντος με κολακευτικές συστάσεις προς τον *κουροπλάτη* του παλατιού. Διαβάζουμε εκεί ότι ο Πρωτεύων εκθειάζει την Τραπεζούντα και το υψηλό επίπεδο ζωής και στη συνέχεια την απαράμιλλη μαγειρική τέχνη της νεαρής.

⚐ Βοήθεια: Συμβουλευτείτε Έκθεση-Έκφραση, Συστατική επιστολή, σ. 112-114

👓 Δείτε: Πληροφορίες 1, 2, 3

……
………

✎ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3η

Το *ιερό μανδήλιο* ανακτήθηκε από τον στρατηγό Ιωάννη Κουρκούα και έφθασε στην Κωνσταντινούπολη. Στο παλάτι οργανώνεται δείπνο για τον εορτασμό της νίκης. Πολλή δουλειά για τη μαγείρισσα! Γράφει τα σχέδιά της για το γεύμα και σχολιάζει τα καλά νέα.

⚐ Βοήθεια: Έκθεση-Έκφραση: Και η στίξη είναι σχόλιο, σ. 17, Διαπλοκή του γεγονότος με το σχόλιο, σ. 21

👓 Δείτε: Βιβλίο σ. 43, Συνταγές της εποχής πληροφορίες 5 και 6

……
……….

"Βγαίνοντας από το σχολειό": Ξεκλειδώνοντας την υπερρεαλιστική ποίηση στο γυμνάσιο.

Αλεξάνδρα Γερακίνη

Εκπαιδευτικός ΠΕ02 ΔΔΕ Καβάλας, alexgger@gmail.com

Περίληψη

Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας εστιάζει στην προσέγγιση ενός υπερρεαλιστικού ποιήματος στο Γυμνάσιο μέσα από τη αξιοποίηση του οπτικού γραμματισμού και τη διαδικτυακή συνεργατική γραφή. Οι μαθητές κατανοούν με βιωματικό τρόπο τα βασικά χαρακτηριστικά του υπερρεαλιστικού κινήματος όπως είναι η απελευθέρωση της φαντασίας, η φυγή από την πραγματικότητα, το ονειρικό στοιχείο και η τολμηρή εικονοποιεία. Παράλληλα οι μαθητές ασκούνται σε δεξιότητες του νέου γραμματισμού που θέλει το άτομο να ενεργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας γλωσσικά και μη γλωσσικά κείμενα. Τέλος η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών δίνει πρόσθετη αξία στο παρόν σχέδιο διδασκαλίας, αφού αξιοποιείται ηλεκτρονικό περιβάλλον συνεργατικής γραφής το οποίο υποστηρίζει δημιουργικά τη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών.

Λέξεις κλειδιά: οπτικοποίηση, υπερρεαλισμός, συνεργατική γραφή

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Στο βιβλίο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β Γυμνασίου συμπεριλαμβάνεται το ποίημα του Γάλλου ποιητή Ζακ Πρεβέρ «Βγαίνοντας από το σχολειό». Το ποίημα αυτό αποτελεί την αφορμή για να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τις βασικές αρχές και ιδέες του κινήματος του υπερρεαλισμού, στο οποίο εντάσσεται το συγκεκριμένο ποίημα.

Αφού γίνεται από τη διδάσκουσα μία σύντομη εισαγωγή στη ζωή και στο έργο του Ζακ Πρεβέρ και στο κίνημα του υπερρεαλισμού, στη συνέχεια οι μαθητές εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού στο συγκεκριμένο ποίημα και, εργαζόμενοι σε ομάδες, οπτικοποιούν με τη ζωγραφική τις τολμηρές εικόνες του ποιήματος. Οι ζωγραφιές τους ψηφιοποιούνται με τη βοήθεια της διδάσκουσας και μετατρέπονται σε βίντεο στο οποίο προστίθεται μουσικό θέμα της επιλογής τους και φωτογραφία των μαθητών της τάξης, οι οποίοι συμμετέχουν νοερά στο φανταστικό ταξίδι, στο οποίο τους παρακινεί ο Ζακ Πρεβέρ.

Τέλος, οι μαθητές, εργαζόμενοι και πάλι σε ομάδες στο εργαστήριο πληροφορικής, προχωρούν στη σύνθεση των δικών τους υπερρεαλιστικών ποιημάτων με τη βοήθεια του διαδικτυακού συνεργατικού εργαλείου https://titanpad.com/, το οποίο επιτρέπει τη συνεργατική γραφή σε πραγματικό χρόνο από πολλούς χρήστες ταυτόχρονα. Η εκπαιδευτικός έχει φροντίσει να δημιουργήσει έγγραφα στο https://titanpad.com/ τα οποία μοιράζεται με τους μαθητές με τους οποίους θέλει να συνεργαστεί. Με την προαναφερθείσα διαδικασία οι μαθητές μυούνται στη δημιουργική γραφή(Timbal–Duclaux,1996), η οποία μετατρέπεται από ατομική και μοναχική σε ενεργή και κοινωνική διαδικασία μάθησης. Όπως σε ένα περιβάλλον wiki έτσι και στο https://titanpad.com/ η παραγωγή λόγου είναι μία ρευστή διαδικασία στην οποία το αποτέλεσμα βασίζεται στη συμμετοχή όλων, στην επικοινωνία και στη δημιουργική συνεργασία(Bruns,A.&Humphreys,S.(2007).Το σχέδιο διδασκαλίας ολοκληρώνεται σε έξι διδακτικές ώρες.

Πολλές φορές η διδασκαλία της Λογοτεχνίας περιορίζεται σε μία ωραία ανάλυση του κειμένου από τον εκπαιδευτικό και ο μαθητής αρκείται απλώς στην απάντηση κάποιων ερωτήσεων στις οποίες κυριαρχεί ο φορμαλισμός. Έμφαση δίνεται στη σωστή απάντηση και όχι στη δημιουργική συνδιαλλαγή του μαθητή με το κείμενο, στη δυνατότητα ουσιαστικής επικοινωνίας, έκφρασης και διαμόρφωσης αυθεντικής σκέψης των μαθητών. Όμως η Λογοτεχνία μας βοηθά να ανακαλύπτουμε κόσμους και να τους κατανοούμε καλύτερα, διευρύνει τη φαντασία μας, μας εμπλουτίζει απεριόριστα, μας παρέχει εμπειρίες ώστε ο πραγματικός κόσμος να αποκτά βαθύτερο νόημα μας και μας επιτρέπει να ανταποκριθούμε καλύτερα στον ρόλο μας ως άνθρωποι(Τοντορόφ,2013). Επιπλέον, η διερεύνηση του χαρακτήρα του κάθε λογοτεχνικού κειμένου, των ερωτημάτων που θέτει στην εποχή του και του διαλόγου που ανοίγει με αυτήν, διευρύνει τη δυνατότητα επικοινωνίας του μαθητή με το κείμενο και στηρίζει την κριτική του σκέψη(Μπαλτά,2015).

Από τη δεκαετία του 1980 βέβαια κάνουν αισθητή την εμφάνιση τους στον χώρο της θεωρίας της Λογοτεχνίας οι θεωρίες της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να καλλιεργήσουν μία συνεχή, δημιουργική και εποικοδομητική σχέση με το κείμενο και να αντιμετωπίσουν την ανάγνωση ενός κειμένου ως μία ρευστή και δυναμική διεργασία και όχι ως συσσώρευση παγιωμένων και διαμορφωμένων απαντήσεων. Σε αυτήν την κατεύθυνση συνέβαλαν τόσο ο Jauss, ο οποίος θέλει τον αναγνώστη, ως τον βασικό αποδέκτη στον οποίο απευθύνεται το λογοτεχνικό έργο(1995), όσο και ο Iser που παρουσίασε τον αναγνώστη και το κείμενο να συμπλέκονται σε μία κοινή κατάσταση, στην οποία το νόημα δεν είναι αντικείμενο προς προσδιορισμό αλλά αποτέλεσμα προς βίωση(1991).

Παράλληλα και οι πολιτισμικές σπουδές απορρίπτουν τις μέχρι τώρα υπάρχουσες αντιλήψεις για την έννοια του πολιτισμού και προτείνουν τον πολιτισμό ως ένα συνολικό, ετερογενές και ευρύ πεδίο παραγωγής νοήματος στο οποίο διαμορφώνονται οι ατομικές και οι συλλογικές ταυτότητες μέσα από κοινωνικές εμπειρίες και σχέσεις, διαφωνίες και ανταγωνισμούς, ιδεολογίες και αξιολογήσεις. Στη βάση αυτής της αντίληψης η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως μία σημασιοδοτική πρακτική μεταξύ πολλών και ως ένα σύνθετο διακειμενικό φαινόμενο. Οι πολιτισμικές σπουδές αποκαθηλώνουν τη λογοτεχνία από τον θρόνο της και εστιάζουν στην πολύπλευρη θεμελίωση της μέσα στο πολιτισμικό περιβάλλον. Έτσι αντιμετωπίζουν τη λογοτεχνία όχι ως ένα ιδιαίτερο και προνομιακό τρόπο γραφής αλλά ως μία από τις πολυάριθμες πολιτισμικές πρακτικές επομένως η διάκριση ανάμεσα στο λογοτεχνικό και μη λογοτεχνικό θεωρείται κίβδηλη(Πεσκετζή,2008).Παράλληλα αμφισβητείται ο λογοτεχνικός κανόνας εξαιτίας του οποίου σημαντικά λογοτεχνικά έργα μπήκαν στο περιθώριο, επειδή δεν ταυτίζονταν με τις λογοτεχνικές προτιμήσεις της κυρίαρχης ιδεολογίας. Σε ένα τέτοιο θεωρητικό πλαίσιο η διδασκαλία της Λογοτεχνίας επιδιώκει να αναδείξει στους μαθητές τη σημασία της Λογοτεχνίας όχι ως Λογοτεχνίας αλλά για την κατανόηση του εαυτού τους, της εμπειρίας τους και του κόσμου μέσα στον οποίο ζουν(Πασχαλίδης,1999). Μέσα από τις παραπάνω διαδικασίες οι μαθητές κατασκευάζουν μία νέα, διαφορετική ταυτότητα στη βάση του διαλόγου, του πλουραλισμού, της κριτικής αυτογνωσίας και της ενεργής συμμετοχής τους στην παραγωγή του πολιτισμού.

Είναι προφανές ότι μέρος του πολιτισμού μας αποτελούν και οι νέες τεχνολογίες και ο ρόλος τους στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας είναι πολυδιάστατος μολονότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας χαρακτηρίζεται από σθεναρή αντίσταση στην ενσωμάτωση της καινοτομίας και της χρήσης των νέων τεχνολογιών(Αποστολίδου,2012). Και όμως οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συμβάλουν αποφασιστικά στην ανανέωση της διδασκαλίας του μαθήματος τόσο στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές συνδιαλέγονται με το λογοτεχνικό κείμενο όσο και στη δημιουργική έκφραση των μαθητών και την οικοδόμηση των δικών τους συνεργατικών και πολυτροπικών κειμένων(Χοντολίδου,1999).Η ένταξη λοιπόν των Τ.Π.Ε. στο μάθημα της Λογοτεχνίας είναι πλέον καίριο ζητούμενο για κάθε εκπαιδευτικό που διδάσκει το συγκεκριμένο αντικείμενο.

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα στοιχεία, το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας παρουσιάζει στοιχεία καινοτομίας και πρωτοτυπίας διότι απομακρύνεται ουσιαστικά από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, αφού δίνει φωνή στους μαθητές, υποστηρίζει την επικοινωνία του μαθητή με το κείμενο και τη δημιουργική έκφραση του και αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες όχι για να γίνει το μάθημα απλώς πιο ελκυστικό αλλά για να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν με ψηφιακά μέσα, να λειτουργήσουν στην κοινωνία της πληροφορίας και να κατασκευάσουν νοήματα μέσω της ψηφιακής τεχνολογίας στο πλαίσιο του ψηφιακού γραμματισμού(Ετεοκλέους &Παύλου&Τσολακίδης,2012).

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Ο γενικός σκοπός του συγκεκριμένου σχεδίου διδασκαλίας είναι να φέρει τους μαθητές σε δημιουργική επαφή με ένα δείγμα της υπερρεαλιστικής γραφής και να τους ωθήσει στη δημιουργική συνεργατική γραφή. Το σχέδιο διδασκαλίας είναι απόλυτα συμβατό με το πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος, καθώς βασικοί στόχοι του προγράμματος σπουδών είναι η καλλιέργεια ποικιλίας αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής και η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον(Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο).

Γνωστικοί στόχοι
Με το παρόν σχέδιο διδασκαλίας επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν το κίνημα του υπερρεαλισμού και τα βασικότερα χαρακτηριστικά του στην ποίηση όπως είναι η απουσία κανόνων, η χρήση τολμηρών εικόνων, η απομάκρυνση από την πραγματικότητα και η καταφυγή στο όνειρο και στη φαντασία.
- Να γνωρίσουν τον ποιητή Ζακ Πρεβέρ.
- Να κατανοήσουν γιατί ένας καλλιτέχνης καταφεύγει στον υπερρεαλισμό.

Συναισθηματικοί στόχοι
Με το παρόν σχέδιο διδασκαλίας επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να απολαύσουν αισθητικά και να προσεγγίσουν βιωματικά το ποίημα.
- Να εκφράσουν προσωπικά συναισθήματα και εντυπώσεις που τους προκαλεί η ανάγνωση ενός υπερρεαλιστικού ποιήματος.
- Να δημιουργήσουν εικαστικά έργα με αφορμή το συγκεκριμένο ποίημα.

Κοινωνικοί στόχοι
Με το παρόν σχέδιο διδασκαλίας επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να εξασκηθούν στη χρήση συνεργατικού λόγου.
- Να λειτουργήσουν δημιουργικά και αποτελεσματικά στο πλαίσιο της ομάδας.
- Να εκφράσουν την άποψη τους και να παρουσιάσουν την εργασία τους στο σύνολο της τάξης.

Παιδαγωγικοί στόχοι
Με το παρόν σχέδιο διδασκαλίας επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να ασκηθούν στην ομαδική συνεργασία για την προσέγγιση του ποιήματος και στην παραγωγή γραπτού λόγου.
- Να εξοικειωθούν με τη διερευνητική ανακαλυπτική μάθηση.
- Να αυτενεργήσουν και να μάθουν να αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις ιδιαίτερες κλίσεις τους για να φτάσουν στην οικοδόμηση της νέας γνώσης.

Ψηφιακοί στόχοι
Με το παρόν σχέδιο διδασκαλίας επιδιώκεται οι μαθητές:
- Να ασκηθούν στην παραγωγή ψηφιακού συνεργατικού λόγου.
- Να εξοικειωθούν με την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων.
- Να έρθουν σε επαφή με τη χρήση των πολυμέσων για την προσέγγιση και την απόδοση ενός ποιήματος.

Μεταγνωστικοί στόχοι
Με το παρόν σχέδιο διδασκαλίας επιδιώκεται οι μαθητές:
- Να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν ένα υπερρεαλιστικό ποίημα και τα χαρακτηριστικά του.
- Να μπορούν να εκφράζουν την άποψη και τα συναισθήματα τους για ένα ποίημα.
- Να μπορούν να παράγουν τον δικό τους δημιουργικό λόγο μέσα από την αξιοποίηση γλωσσικών μέσων και τεχνικών.

Β.2 Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Αναμένεται από την υλοποίηση της διδασκαλίας οι μαθητές να συνεργαστούν στο πλαίσιο της ομάδας και να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες για να προσεγγίσουν ένα ποιητικό κείμενο μέσα από την ενεργοποίηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων τους και την οπτικοποίηση του ποιητικού κειμένου.

Αναμένεται επίσης οι μαθητές να μπορούν να αναπτύξουν στρατηγικές της ανακαλυπτικής μάθησης και δεξιότητες δημιουργίας και κατανόησης ενός πολυτροπικού κειμένου αλλά και συνεργατικής δημιουργικής γραφής, αξιοποιώντας διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους.

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας στηρίζεται στην συνεργατική ανακαλυπτική μέθοδο του Bruner, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές σταδιακά ανακαλύπτουν τις δομές, τους νόμους και τις αρχές που διέπουν ένα γεγονός ή ένα φαινόμενο και έτσι οδηγούνται στη βαθύτερη κατανόηση του(Bruner,1961). Στηρίζεται επίσης στη θεωρία του κοινωνικοπολιτισμικού εποικοδομισμού, η οποία πρεσβεύει ότι η ανάπτυξη της νόησης είναι διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην οποία κυρίαρχο ρόλο παίζει η γλώσσα(Γιακουμάτου,2008). Στη διαδικασία αυτή ο μαθητής δεν είναι παθητικός δέκτης αλλά δρών υποκείμενο που συμβάλλει με τις πράξεις του στη διαμόρφωση της γνωστικής του πραγματικότητας. Ο εποικοδομισμός δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ενεργητική μάθηση και στην αυτενέργεια καθώς και στην οικοδόμηση της γνώσης μέσω των κοινωνικών σχέσεων, της συνεργατικότητας και της δημιουργικής σκέψης.

Η θεωρία του εποικοδομισμού μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές, ιδιαίτερα αν συνδυαστεί με τις νέες τεχνολογίες που μπορούν να προσφέρουν εκείνα τα περιβάλλοντα εργασίας όπου ο μαθητής μπορεί να αναζητά, να ανακαλύπτει, να συνθέτει και να παρουσιάζει(Κουτσογιάννης,2007). Σε αυτή τη νέα πραγματικότητα που διαμορφώνεται μπορούμε να κάνουμε λόγο για ένα νέο γραμματισμό που συνδέεται άμεσα με τον κοινωνικό γραμματισμό και που πρέπει να παρέχεται από τη σύγχρονη εκπαίδευση.

Τα τελευταία χρόνια βέβαια μπορούμε να κάνουμε λόγο όχι μόνο για νέο γραμματισμό αλλά και για οπτικό γραμματισμό(Baynham,2002). Στο παρελθόν ο γραμματισμός οριζόταν ως η ικανότητα του ατόμου να γράφει και να διαβάσει(Taylor,2003),σήμερα όμως, καθώς περνάμε πια από τον γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς (Γρόσδος,2009 & Χατζησαββίδης, 2013),ο οπτικός γραμματισμός θεωρείται πλέον μια σημαντική δεξιότητα που μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία(Tiemensma, 2009) και μπορεί να έχει ένα ευρύ πεδίο εφαρμογής στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων(Γερακίνη,2015).

Η εικόνα με την πολυσημία που τη διακρίνει συμβάλλει στην καλλιέργεια της φαντασίας, στην έκφραση και στη δημιουργία και στην κριτική ανάγνωση του κειμένου, αφού καλλιεργεί διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης του κειμένου και αποκαλύπτει τις υπόρρητες δομές του(Γρόσδος,2011). Ο ρόλος της εικόνας βέβαια αποκτά μεγαλύτερη αξία, όταν τα παιδιά όχι μόνο αποκωδικοποιούν οπτικά μηνύματα αλλά γίνονται και τα ίδια παραγωγοί οπτικοακουστικών μηνυμάτων έτσι ώστε να υπάρχει μία διαδραστική επικοινωνία ανάμεσα στον μαθητή και στο κείμενο(Γρόσδος,2010). Αυτήν ακριβώς τη διαδικασία αξιοποιεί το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας.

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας αξιοποιεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία(Ματσαγγούρας,2000) με στόχο να ενθαρρύνει την εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στη μαθησιακή διδασκαλία, τη διαπραγμάτευση του νοήματος μέσα από τη συλλογική δράση και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της συνεργασίας και του διαλόγου για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Αξιοποιείται επίσης η μέθοδος project, κατά την οποία όλα τα μέλη της ομάδας έχουν να λύσουν ένα πρόβλημα και απαιτείται η συνεργασία και η συμβολή τους στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας(Frey,1998). Σε ένα τέτοιο σχέδιο εργασίας η γνώση προσεγγίζεται μέσα από πολύπλευρες δραστηριότητες με άξονα τη βιωματική μάθηση, τη συνεργατικότητα και την πολυτροπικότητα(Χρυσαφίδης,1994).

Όσο για την αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας προτείνεται η συζήτηση που ακολουθεί την εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας αλλά και φύλλο περιγραφικής αξιολόγησης με σαφή κριτήρια ώστε να αποτιμηθεί αντικειμενικά και αξιόπιστα η επίδοση των μαθητών(Αλεβυζάκη,2008).Στη συγκεκριμένη περίπτωση αξιολογούνται η συνεργασία των μελών της ομάδας, η συνεισφορά ιδεών, η ικανότητα επικοινωνίας, η χρήση των νέων τεχνολογιών και η συνεισφορά τους στο μάθημα, η ολοκλήρωση των καθηκόντων και η σύνταξη των συνεργατικών υπερρεαλιστικών ποιημάτων σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της υπερρεαλιστικής ποίησης που παρουσιάστηκαν στην αρχή του σχεδίου.

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

1η διδακτική ώρα

Οι μαθητές βρίσκονται σε μετωπική διάταξη στην τάξη τους, στην οποία υπάρχει υπολογιστής, βιντεοπροβολέας και σύνδεση στο διαδίκτυο, και ο/η εκπαιδευτικός τους πληροφορεί ότι πρόκειται να διαβάσουν το ποίημα του Ζακ Πρεβέρ "Βγαίνοντας από το σχολειό».Πριν διαβάσουν το ποίημα, ο/η εκπαιδευτικός, με τη βοήθεια ενός αρχείου παρουσίασης κάνει μία σύντομη εισαγωγή στον ποιητή Ζακ Πρεβέρ.

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει το ποίημα και ζητάει από τους μαθητές να εκφράσουν αυθόρμητα τις πρώτες αντιδράσεις τους. Ακολουθεί συζήτηση και ο/η εκπαιδευτικός πληροφορεί τους μαθητές ότι το ποίημα είναι δείγμα υπερρεαλιστικής γραφής αλλά δε δίνει έναν έτοιμο ορισμό του υπερρεαλισμού. Με ερωτήσεις που διευκολύνουν τη συζήτηση ο/η εκπαιδευτικός κατευθύνει τους μαθητές να προσεγγίσουν τα γνωρίσματα ενός υπερρεαλιστικού ποιήματος, τα οποία ένας μαθητής καταγράφει σε έναν εννοιολογικό χάρτη που έχει ετοιμάσει ο/η εκπαιδευτικός και προβάλλεται στο σύνολο της τάξης.Ο εννοιολογικός χάρτης για τη δημιουργία του οποίου θα αξιοποιηθεί το διαδικτυακό πρόγραμμα https://popplet.com/ αποτελεί για έναν εκπαιδευτικό ένα μέσο οργάνωσης και παρουσίασης του μαθήματος που καλλιεργεί τη δημιουργική και κριτική σκέψη(Φορτούνη&Φραγκάκη,2003).

Οι ερωτήσεις που μπορεί να τεθούν στους μαθητές είναι: 1)Ποια είναι τα εξωτερικά-μορφικά χαρακτηριστικά του ποιήματος;2) Είναι εύκολα κατανοητό το ποίημα που διαβάσατε; Αν όχι γιατί; Τι είναι αυτό που σας δυσκολεύει; 3)Υπάρχουν εικόνες στο ποίημα και ποιο είναι το χαρακτηριστικό τους ;4)Ποια σχήματα λόγου κυριαρχούν στο ποίημα;5)Οι εικόνες και τα σχήματα λόγου που εντοπίζετε στο ποίημα έχουν σχέση με την πραγματικότητα ή την ξεπερνούν;

Καθώς οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις, ο μαθητής συμπληρώνει τον εννοιολογικό χάρτη. Στο τέλος με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού συμπληρώνονται και άλλα στοιχεία του υπερρεαλισμού που οι μαθητές πιθανόν δεν μπόρεσαν να εντοπίσουν. Έτσι οι μαθητές έχουν μπροστά τους έναν εννοιολογικό χάρτη με τα βασικά γνωρίσματα της υπερρεαλιστικής ποίησης.

Πριν ολοκληρωθεί η πρώτη ώρα, ο/η εκπαιδευτικός θέτει ερωτήματα στους μαθητές για την καλύτερη κατανόηση του ποιήματος όπως: 1)Στο ποίημα οι μαθητές βγαίνουν από το σχολείο τους και πραγματοποιούν ένα φανταστικό ταξίδι. Ποιες επιθυμίες, όνειρα και ανάγκες αποκαλύπτει η φυγή τους από την πραγματικότητα; 2) Τα παιδιά έφυγαν με το σιδηρόδρομο και γύρισαν «με τα πόδια και με τ' άλογα και μ' αυτοκίνητα και τέλος με ιστιοφόρα». Τι εμπειρίες αποκόμισαν και πόσο ωφελήθηκαν από αυτό το ταξίδι;

Τέλος ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές ότι την επόμενη διδακτική ώρα οι μαθητές θα πρέπει να έχουν μαζί τους όλα τα απαραίτητα υλικά γιατί θα προσπαθήσουν να αποδώσουν εικαστικά τις εικόνες του ποιήματος, εργαζόμενοι σε ομάδες.

2-3η διδακτική ώρα

Οι μαθητές βρίσκονται στην τάξη τους και με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού εντοπίζουν τις εικόνες από τις οποίες απαρτίζεται το υπερρεαλιστικό ποίημα του Ζακ Πρεβέρ. Έπειτα με τη διακριτική παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού και μετά από διάλογο, οι μαθητές χωρίζονται σε τόσες ομάδες όσες είναι οι εικόνες του ποιήματος ώστε να μπορέσουν να αποδώσουν εικαστικά το ποίημα. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να οπτικοποιήσει με τη ζωγραφική μία εικόνα του ποιήματος και με τον τρόπο αυτό αναμένεται οι μαθητές να προσεγγίσουν πιο ουσιαστικά το ποίημα ώστε να το κατανοήσουν και βαθύτερα. Μάλιστα ο/η εκπαιδευτικός πληροφορεί τους μαθητές ότι οι ζωγραφιές τους θα αξιοποιηθούν ώστε να δημιουργηθεί ένα βίντεο που θα περιέχει εικόνα, ήχο και λόγο.

Στη διάρκεια αυτών των δύο ωρών και καθ' όλη τη διάρκεια του σχεδίου διδασκαλίας ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός, οργανωτικός και εμψυχωτικός. Παρεμβαίνει διακριτικά όπου και όταν χρειάζεται, βοηθά και συμβουλεύει τους μαθητές.

Στο τέλος της τρίτης διδακτικής ώρας οι μαθητές αναμένεται να έχουν ολοκληρώσει τις ζωγραφιές τους και ο/η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές χωρίς να τους κρίνει αυστηρά, καθώς εκτιμάται περισσότερο η προσπάθεια, η συμμετοχή τους και ο αυθορμητισμός τους. Ο/η εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές για το μουσικό κομμάτι που θα ήθελαν να επενδύσει το βίντεο τους και καταλήγουν σε κοινή απόφαση.

Τέλος κάποιοι μαθητές, οι οποίοι έχουν εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες αναλαμβάνουν να ψηφιοποιήσουν τις ζωγραφιές των μαθητών στο σπίτι τους, με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού βέβαια. Οι μαθητές αυτοί θα κάνουν μία πρώτη προσπάθεια στο σπίτι τους να δημιουργήσουν βίντεο οπτικοποίησης του ποιήματος, το οποίο θα παρουσιαστεί κατά τη διάρκεια της επόμενης διδακτικής ώρας στο σύνολο της τάξης.

4η διδακτική ώρα

Κατά τη διάρκεια αυτής της ώρας οι μαθητές που ανέλαβαν τη δημιουργία του βίντεο με τη βοήθεια του προγράμματος moviemaker παρουσιάζουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους στο σύνολο της τάξης. Ο/η εκπαιδευτικός έχει μεριμνήσει ώστε να έχει βοηθήσει τους μαθητές με την ψηφιοποίηση του υλικού και να έχει ελέγξει την πορεία εργασίας των μαθητών.

Το βίντεο προβάλλεται στο σύνολο της τάξης και οι μαθητές παρακολουθούν προτείνοντας αλλαγές, αν χρειάζονται, ή κάνοντας προσθήκες και σχόλια για τον τρόπο οπτικοποίησης του ποιήματος. Μετά από τυχόν αλλαγές και προσθήκες, προβάλλεται πια το τελικό προϊόν που είναι ένα πολυτροπικό κείμενο και αποτέλεσμα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών και τους βοηθά να κατανοήσουν το ποίημα καλύτερα. Το βίντεο θα αναρτηθεί τόσο στην ιστοσελίδα όσο και στο ιστολόγιο της τάξης.

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές ότι την επόμενη διδακτική ώρα θα χωριστούν σε τέσσερις ομάδες και ότι στο εργαστήριο πληροφορικής θα προσπαθήσουν να γράψουν τα δικά τους υπερρεαλιστικά ποιήματα με τη βοήθεια του

https://titanpad.com/. Ο/η εκπαιδευτικός αφιερώνει λίγα λεπτά να προβάλει στους μαθητές το πρόγραμμα και τον τρόπο λειτουργίας του ώστε την επόμενη διδακτική ώρα να μη χαθεί πολύτιμος χρόνος. Ο χωρισμός των ομάδων γίνεται και πάλι με τη διακριτική παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού.

5η διδακτική ώρα

Κατά τη διάρκεια αυτής της ώρας οι μαθητές εργάζονται στο εργαστήριο πληροφορικής και δημιουργούν δικά τους υπερρεαλιστικά ποιήματα. Πριν ξεκινήσουν, ο/η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να θυμηθούν σύντομα τα χαρακτηριστικά της υπερρεαλιστικής γραφής, όπως αυτά αποτυπώθηκαν από τους μαθητές σε προηγούμενο μάθημα. 0/η εκπαιδευτικός έχει φροντίσει να δημιουργήσει τέσσερα διαφορετικά έγγραφα στο https://titanpad.com/ ,τα οποία μοιράζεται με τους μαθητές ώστε να μπορέσουν να εργαστούν. Η χρήση του συγκεκριμένου διαδικτυακού εργαλείου είναι δωρεάν και πολύ εύκολη και δεν αναμένεται να δημιουργήσει πρακτικές δυσκολίες. Όλα τα ποιήματα, τα οποία θα γράψουν οι μαθητές αρχίζουν με τη φράση «Βγαίνοντας από το σχολειό» και οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν το δικό τους φανταστικό ταξίδι.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός, διότι θα πρέπει να λύνει απορίες και να εμψυχώνει τους μαθητές να ολοκληρώσουν μία διαδικασία με την οποία δεν είναι εξοικειωμένοι. Οι μαθητές σε αυτή τη φάση θα πρέπει να μάθουν να σέβονται αυτά που γράφουν οι συμμαθητές τους, να διορθώνουν διακριτικά χωρίς να διαγράφουν τις ιδέες των άλλων και να συμπληρώνουν φράσεις των συμμαθητών τους, καθώς το https://titanpad.com/ επιτρέπει τη συνεργατική γραφή σε πραγματικό χρόνο από πολλά άτομα και δείχνει με διαφορετικό χρώμα τις λέξεις που συμπληρώνονται από διαφορετικούς μαθητές.

Στο τέλος της ώρας αναμένεται, αφού γίνει η αποθήκευση των εργασιών, οι τέσσερις ομάδες να έχουν δημιουργήσει τέσσερα διαφορετικά ποιήματα που είναι αποτέλεσμα συνεργατικής δουλειάς και συνεισφοράς όλων. Σε αυτά τα ποιήματα έχουν δημιουργήσει το δικό τους ταξίδι και έχουν εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα, δίνοντας στο κείμενο τους τα χαρακτηριστικά της υπερρεαλιστικής γραφής. Την επόμενη διδακτική ώρα θα γίνει στο σύνολο της τάξης η προβολή αυτών των ποιημάτων καθώς και μία αποτίμηση του τρόπου με τον οποίο εργάστηκαν οι μαθητές.

6η διδακτική ώρα

Κατά τη διάρκεια αυτής της ώρας, οι μαθητές βρίσκονται στην τάξη τους και ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει τα ποιήματα όλων των ομάδων. Ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές και τον/την εκπαιδευτικό κατά την οποία οι μαθητές εκφράζουν την άποψη τους και τα σχόλια τους για τα κείμενα των άλλων ομάδων. Η συζήτηση εστιάζει στη χρήση του διαδικτυακού εργαλείου, στη συνεργατική γραφή και στα κριτήρια που έπρεπε να πληροί το συνεργατικό κείμενο των μαθητών.

Τέλος για την ανατροφοδότηση του μαθήματος και του εκπαιδευτικού, ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές ένα σύντομο περιγραφικό φύλλο αξιολόγησης με το οποίο προσπαθεί να ελέγξει τα εξής:

1. Ήταν επιτυχημένη η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και υπήρχε καλή επικοινωνία και ισότιμη συνεισφορά ιδεών;
2. Ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίστηκε το ποίημα του Πρεβέρ έφερε το ποίημα κοντά στους μαθητές;
3. Πώς κρίνουν οι μαθητές τις νέες τεχνολογίες, οι οποίες αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του σχεδίου διδασκαλίας;
4. Ανταποκρίθηκαν με επιτυχία οι μαθητές στις ανάγκες του σχεδίου διδασκαλίας και κατάφεραν να ολοκληρώσουν τα καθήκοντα τους και να πετύχουν τους στόχους τους;
5. Αν η διαδικτυακή συνεργατική γραφή προσέφερε κάτι διαφορετικό στο μάθημα;
6. Αν μέσα από τις τεχνικές που αξιοποιήθηκαν, οι μαθητές είχαν ενεργητικό ρόλο και να τους δόθηκε η δυνατότητα να αυτενεργήσουν.

Με αυτόν τον τρόπο ολοκληρώνεται η έκτη και τελευταία ώρα του μαθήματος και αναρτώνται στην ιστοσελίδα του σχολείου και στο ιστολόγιο της τάξης και τα ποιήματα που δημιούργησαν οι μαθητές.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Για την υλοποίηση του σχεδίου διδασκαλίας απαιτείται η ύπαρξη υπολογιστή στην τάξη με βιντεοπροβολέα και σύνδεση στο διαδίκτυο καθώς και η δυνατότητα χρήσης του εργαστηρίου πληροφορικής ή τεσσάρων υπολογιστών στην τάξη με ασύρματη σύνδεση στο διαδίκτυο.

Β7. Έρευνα

Η αξία της ψηφιακής συνεργατικής γραφής αποδεικνύεται από εφαρμογές που έχουν γίνει στην τάξη τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο. Έτσι σύμφωνα με τις Μπαλτά, Νέζη και Σεφερλή(2011), που επιχείρησαν την παραγωγή λόγου σε περιβάλλον wiki, οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά σε τέτοιες διδακτικές πρακτικές, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν προκύπτουν προβλήματα, και υπάρχει ανάγκη μετατόπισης του διδακτικού ρόλου από αυτόν της αυθεντίας σε ρόλο καθοδηγητικό, συντονιστικό και εμψυχωτικό.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Δράκου και Τζιμογιάννης(2015), οι οποίοι δοκίμασαν τη συνεργατική γραφή σε περιβάλλον google docs.Τα αποτελέσματα της έρευνας τους καταδεικνύουν ότι οι μαθητές ενεργοποιήθηκαν, υπήρχε ισότιμη συμμετοχή μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι μαθητές επικοινώνησαν καλά μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό και προέκυψαν μαθησιακά οφέλη. Με την προϋπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί θα επιμορφωθούν και ότι θα υπάρξει μία νέα λογική στον τρόπο αξιολόγησης, η παραγωγή λόγου μπορεί να μετατραπεί σε μία πολυδιάστατη κοινωνική και γνωστική εμπειρία.

Β8. Αναφορές και βοηθήματα

Αλεβυζάκη,Ε.(2008), Ρουμπρίκες αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης, Πανεπιστήμιο Πειραιώς (Διαθέσιμο online http://digilib.lib.unipi.gr/dspace/bitstream/unipi/2402/1/Alevizaki.pdf, προσπελάστηκε στις 13/06/2015)

Αποστολίδου, Β.(2012), Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: Κυβερνολογοτεχνία και e- books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Διαθέσιμο online http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_apostolidou.pdf , προσπελάστηκε στις 14/06/2015)

Baynham,M.(2002), *Πρακτικές γραμματισμού*, Αθήνα, Μεταίχμιο

Bruner, J.S(1961), The act of Discovery, *Harvard Educational Review*,31, 21-32

Bruns,A.&Humphreys,S.(2007).Building collaborative capacities in learners. The m/cyclopedia project revisited(Διαθέσιμο online http://www.wikisym.org/ws2007/_publish/Bruns_WikiSym2007_MCyclopedia.pdf , προσπελάστηκε στις 14/06/2015)

Γερακίνη, Α.(2015), Οπτικός γραμματισμός και διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων. Το παράδειγμα της Ιλιάδας, *Πρακτικά 2ου συνεδρίου Νέος Παιδαγωγός*, 1503-1513 (υπό δημοσίευση)

Γιακουμάτου,Τ.(2008), Θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ (Διαθέσιμο online http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/theories.html, προσπελάστηκε στις 12/06/2015)

Γρόσδος,Σ.(2009),Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση-Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών μηνυμάτων(Διαθέσιμο online http://stavgros.files.wordpress.com/2011/07/31.pdf,προσπελάστηκε στις 05/06/2015)

Γρόσδος,Σ.(2010), Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, ΄Τεύχος 16, 54-68(Διαθέσιμο online http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/054-068.pdf, προσπελάστηκε στις 11/06/2015)

Γρόσδος,Σ(2011), Εικόνα και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων, *Νέα Παιδεία*, Τεύχος 138,63-83

Δράκου,Κ & Τζιμογιάννης,Α(2015), Συνεργατική γραφή βασισμένη σε εργαλεία ΤΠΕ: το παράδειγμα των google docs, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής (Διαθέσιμο online http://www.slideshare.net/konstdra/ss-45536163 , προσπελάστηκε στις 14/06/2015)

Ετεοκλέους,Ν. & Παύλου Β. & Τσολακίδης,Σ.(2012), Γραμματισμός και Πολυτροπικότητα: Μελέτη περίπτωσης για την αξιοποίηση του Multimedia Builder(MMB) από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην Κύπρο, Πρακτικά 10ου διεθνούς συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Κομοτηνή (Διαθέσιμο online http://www.icgl.gr/files/greek/74-783-795.pdf , προσλελάστηκε στις 12/06/2015)

Ματσαγγούρας, Η.(2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα, Γρηγόρης

Μπαλτά,Β & Νέζη,Μ & Σεφερλή,Ν.(2011), Ψηφιακός γραμματισμός σε περιβάλλον wiki: πειραματικές εφαρμογές παραγωγής λόγου κατά τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *πρακτικά 6ου πανελλήνιου συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε,* Σύρος(Διαθέσιμο online http://www.epyna.eu/agialama/synedrio_syros_6/eishghseis/filologika/172-seferli.pdf , προσπελάστηκε στις 14/06/2015)

Frey,K.(1998),*Η μέθοδος "Project": Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη

Iser, W.(1991),Η εικόνα στο χαλί. Αντί εισαγωγής στο συνειδησιακό βίωμα της ανάγνωσης, επίμετρο στο:Henry James, *Η εικόνα στο χαλί. Και τέσσερα δοκίμια*. Μτφρ. Π. Ισμυρίδου, μτφρ δοκιμίων Κώστας Παπαδόπουλος, Άγρα, Αθήνα

Jauss, R.H.(1995),*Η ιστορία της λογοτεχνίας ως πρόκληση για τις γραμματολογικές σπουδές, Η Θεωρία της πρόσληψης,Τρία μελετήματα*, μτφρ Μίλτος Πεχλιβάνος, Εστία, Αθήνα

Κουτσογιάννης, Δ.(2007), «Οι ΤΠΕ στο πλαίσιο μιας συνολικής θεώρησης των φιλολογικών σχολικών πρακτικών», στο *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*, τεύχος 3: κλάδος ΠΕ02, Πάτρα: ΕΑΙΤΥ,32– 41, (Διαθέσιμο online http://hermes.di.uoa.gr/pake/%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%91%CE%9A%CE%95_%CE%A4%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%823_%CE%A0%CE%9502_v1.0.pdfπροσπελάστηκε στις 12/06/2015)

Μπαλτά, Β.(2015), Η δυναμική των καλών πρακτικών για το μάθημα της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, Έρκυνα, *Επιθεώρηση Επιστημονικών-Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Πρακτικά συνεδρίου: Καλές Πρακτικές και Καινοτομία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, (Ειδικό) Τεύχος 5, 106-113 (Διαθέσιμο online http://erkyna.gr/ , προσπελάστηκε στις 12/06/2015)

Πασχαλίδης,Γ.(2006),Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, στο *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*,Βενετία Αποστολίδου, Ελένη Χοντολίδου (επιμ.), τυπωθήτω–Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 319-333

Πεσκετζή,Μ, *Λογοτεχνία και Πολιτισμικές σπουδές*, εφημερίδα Ο Ριζοσπάστης, Δημοσίευση 27/01/2008, προσπελάστηκε στις 12/06/2015

Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο(Διαθέσιμο online http://ebooks.edu.gr/new/ps.php, προσπελάστηκε στις 13/06/2015)

Taylor,C.(2003), New kinds of literacy and the world of visual information (Διαθέσιμο online http://www.conradiator.com/downloads/pdf/literacies4eigvil_ct2003.pdf , προσπελάστηκε στις 06/06/2015)

Tiemensma, L.(2009), Visual Literacy: to comics or not to comics, Promoting literacy using comics(Διαθέσιμο online http://conference.ifla.org/past-wlic/2009/94-tiemensma-en.pdf , προσπελάστηκε στις 04/06/2015)

Timbal–Duclaux,L(1996), *Το δημιουργικό γράψιμο*, Πατάκης, Αθήνα

Τοντορόφ, Τ.(2013), *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*, Πόλις, Αθήνα

Φορτούνη,Τ & Φραγκάκη, Μ.(2003), Εννοιολογική χαρτογράφηση: μία διδακτική παρέμβαση, *Πρακτικά 2ου συνεδρίου: Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση*, Σύρος (Διαθέσιμο online http://www.tpe-education.com/main/node/113 , προσπελάστηκε στις 15/06/2015)

Χατζησαββίδης,Σ(2003),Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας του Α.Π.Θ. Η γλώσσα και η διδασκαλία της, Αφιερωματικός τόμος.-Φλώρινα: Βιβλιολογείον, 2003,189-196(Διαθέσιμο online http://users.auth.gr/sofronis/dimos_articles_pg05.html, προσπελάστηκε στις 11/06/2015)

Χοντολίδου,Ε.(1999), Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας, Περιοδικό Γλωσσικός υπολογιστής, Τ.1, (Διαθέσιμο online http://users.sch.gr/tgiakoum/polytropy.html , προσπελάστηκε στις 05/06/2015)

Χρυσαφίδης Κ.(1994), *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο,* Αθήνα, Gutenberg

Τα είπαμε, τα συμφωνήσαμε;

Χαραλαμπία Βαμβακά

Υπεύθυνη Εκπαίδευσης και Διασφάλισης Ποιότητας στο Κ.Δ.Β.Μ. Πεντέλης, Υποψήφια Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, haroulavamva@hotmail.com

Περίληψη

Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας έχει σχεδιαστεί για ενήλικες εκπαιδευόμενους που φοιτούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και μπορεί να εφαρμοστεί στα πλαίσια οποιουδήποτε γραμματισμού, κατά τις πρώτες εκπαιδευτικές συναντήσεις, πριν ακριβώς την σύναψη του μαθησιακού συμβολαίου. Για την ολοκλήρωση του απαιτούνται 2 διδακτικές ώρες. Ο κύριος στόχος του είναι οι εκπαιδευόμενοι να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα ύπαρξης και τήρησης κανόνων στο σχολείο και έτσι να εμπλακούν πιο ενεργά στην διαδικασία κατάρτισης του μαθησιακού συμβολαίου. Η μέθοδος που προτείνεται για την επίτευξη του στόχου αυτού είναι η «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας».

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακό συμβόλαιο, εκπαίδευση ενηλίκων, τέχνη.

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας έχει σχεδιαστεί για ενήλικες εκπαιδευόμενους που φοιτούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και μπορεί να εφαρμοστεί στα πλαίσια οποιουδήποτε γραμματισμού, κατά τις πρώτες εκπαιδευτικές συναντήσεις, πριν ακριβώς την σύναψη του μαθησιακού συμβολαίου. Για την ολοκλήρωση του απαιτούνται 2 διδακτικές ώρες. Ο κύριος στόχος του είναι οι εκπαιδευόμενοι να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα ύπαρξης και τήρησης κανόνων στο σχολείο και έτσι να εμπλακούν πιο ενεργά στην διαδικασία κατάρτισης του μαθησιακού συμβολαίου. Η μέθοδος που προτείνεται για την επίτευξη του στόχου αυτού είναι η «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας». Ακόμα και αν οι εκπαιδευόμενοι ενός σχολείου δεύτερης ευκαιρίας δεν είναι εξοικειωμένοι με την τέχνη, το σχέδιο διδασκαλίας μπορεί να εφαρμοστεί και τα αποτελέσματα να είναι εντυπωσιακά. Χαρακτηριστικά άλλωστε είναι τα λόγια του Baker (2009):

Πήρανε μια γυναίκα απ' τον δρόμο
και την κάθισαν με το ζόρι στην πλατεία
Με απειλές
Με κολακείες
Με δωροδοκίες
Την υποχρέωσαν να μοιραστεί με τους ηθοποιούς
ένα κομμάτι της ζωής της
Μα εγώ δεν καταλαβαίνω από τέχνη
Κάτσε ήσυχα, της είπαν
Μα δε θέλω να βλέπω στενάχωρα πράγματα
Κάτσε ήσυχα, της είπαν Και εκείνη τ' άκουσε όλα προσεχτικά
Μερικά τα κατάλαβε κι άλλα όχι
Γελούσε αραιά και πού
χωρίς ποτέ να ξέρει γιατί άλλοτε ένιωθε φρίκη άλλοτε έμενε έκθαμβη
Και βγαίνοντας πάλι στο φως, είπε
Αν είναι τέχνη αυτό, φαίνεται δύσκολη δουλειά
Ήταν πέρα από μένα
Τόσο πέρα απ' την κανονική ζωή μου
Όμως κάτι τη βασάνιζε Κάτι δεν την άφηνε σε ησυχία
Και ξαναήρθε και δεύτερη φορά οχυρωμένη με φίλους της
Καθίστε ήσυχα, τους είπε
Και πάλι, τ' άκουσε όλα προσεχτικά
Κι αυτή τη φορά κατάλαβε άλλα πράγματα
Αυτή τη φορά χωρίς να ενοχληθεί που μερικά δεν μπορούσε να τα καταλάβει
Γελούσε αραιά και πού, αλλά χωρίς να ντρέπεται πια άλλοτε ένιωθε φρίκη
άλλοτε έμενε έκθαμβη
Και βγαίνοντας πάλι στο φως, είπε

Αυτό είναι τέχνη, είναι δύσκολη δουλειά
Κι ένας φίλος είπε,
Για μένα παραείναι δύσκολη
Κι ένας άλλος είπε,
Αν ξαναρθείς
θα ξανάρθω κι εγώ
Με δυσκόλεψε, και το θεωρώ τιμή μου
(Barker, 2009: 29-31)

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής ενότητας οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να είναι σε θέση να:

- εκφράζουν τις απόψεις τους και να διατυπώνουν τις σκέψεις τους, αξιοποιώντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους,
- μοιράζονται τις απόψεις τους και τις σκέψεις τους με τους άλλους,
- επεξεργάζονται ένα θέμα κριτικά και στοχαστικά,
- αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα ύπαρξης και τήρησης κανόνων στο σχολείο, και διαμόρφωσης της συμπεριφοράς τους βάση αυτών των κανόνων.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Οι εκπαιδευόμενοι να προβληματιστούν σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης και τήρησης κανόνων στο σχολείο και έτσι να εμπλακούν πιο ενεργά στην διαδικασία κατάρτισης του μαθησιακού συμβολαίου.

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας». Πρόκειται για μεθοδολογία που έχει αναπτυχθεί από τον Κόκκο και παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στο 8ο Συνέδριο για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση στις Βερμούδες το 2009. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2011:71-72), «η αισθητική εμπειρία – με άλλα λόγια η συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης […] » μπορεί να εμπλέξει τους ενήλικες «σε μια διεργασία κριτικού στοχασμού , η οποία τους βοηθάει να γίνονται περισσότερο χειραφετημένοι απέναντι στις ιδεολογίες που πολιορκούν τη σκέψη τους και αποβλέπουν να εμπεδώσουν στη συνείδησή τους την καθεστηκυία τάξη πραγμάτων , η οποία συνήθως λειτουργεί εναντίον των ζωτικών συμφερόντων τους ». Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας είναι «μια μέθοδος παρατήρησης των τεχνών που ενισχύει την αυτοδυναμία της σκέψης».

Οι θεωρητικές βάσεις της μεθόδου είναι οι ακόλουθες (Κόκκος, 2011: 87-92):

- **Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης** με κύριο εκφραστή τον **Jack Mezirow** σύμφωνα με την οποία ως μετασχηματίζουσα μάθηση ορίζεται η «διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε δεδομένα πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικά σύνολα) έτσι ώστε αυτά να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή και στοχαστικά, προκειμένου να παραγάγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση» (Mezirow, 2007:47). Κύρια επιδίωξη είναι η ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων, έτσι ώστε να επαναξιολογήσουν τις παραδοχές του.

Η τέχνη προβάλλεται ως βασικό εργαλείο για να μπορέσει να επιτευχθεί η μετασχηματιστική μαθησιακή διεργασία.

- **Paul Freire**: ο Freire έθεσε τα θεμέλια για την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στη μετασχηματιστική μαθησιακή διεργασία τονίζοντας ότι μέσω της αισθητικής εμπειρίας, ένα θέμα προσεγγίζεται ολιστικά και στοχαστικά καθώς έτσι διερευνώνται κριτικά όλες οι διαστάσεις του, η εσωτερική τους λογική, οι μεταξύ τους δια-συνδέσεις, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, μέχρις ότου συντελεστεί μια πλήρης ανάλυση.

- **John Dewey**: Η εμπειρία της επαφής με ένα έργο τέχνης είναι βαθύτερη από τις εμπειρίες που βιώνει κανείς στην πραγματικότητα και συνιστά πρόκληση για τη σκέψη, η αισθητική εμπειρία είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη μάθηση, συνεπώς είναι σκόπιμο να αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία κάθε εκπαιδευτικής διεργασίας, η συνάντηση των παλιών μας αντιλήψεων με τις νέες, που αναδύονται μέσα από την επαφή με την τέχνη, «έχει σαν αποτέλεσμα την ανακατασκευή του παρελθόντος» και έτσι ενισχύεται η ικανότητά μας να κατανοούμε την πραγματικότητα με διαφορετικό τρόπο.

- **Σχολής της Φρανκφούρτης, του Καστοριάδη και του Boyd**: η παρατήρηση έργων τέχνης με υψηλή αισθητική αξία ως εναυσμάτων για την εξέταση διαφόρων θεμάτων συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής μάθησης.

- **Palo Alto**: για να πραγματοποιηθεί ολοκληρωμένη μάθηση, χρειάζεται η αλληλοσυμπληρούμενη λειτουργία των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Μέσα από τα έργα τέχνης ευαισθητοποιείται τόσο το συναίσθημα όσο και η λογική και η διαίσθηση του ατόμου, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η ολιστική αντίληψη του θέματος και να ενισχύεται ο κριτικός στοχασμός επάνω στις πεποιθήσεις. Η ουσία άλλωστε ολόκληρης της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι ένας

συνδυασμός λογικής και συναισθήματος, αφού πρόκειται για μια «ορθολογική διεργασία, η οποία περιλαμβάνει συγκινησιακές, διαισθητικές και φανταστικές διαστάσεις» (Mezirow, 2009, ό.α. στο Κόκκος, 2011).

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας». Επίσης, εφαρμόστηκε το Μοντέλο Ανάλυσης Έργων Τέχνης του Perkins. Ο Perkins αναφέρει ότι η παρατήρηση των έργων τέχνης απαιτεί σκέψη (Perkins, 1994:4-6) και υποστηρίζει την άποψη ότι η συνάντηση του ατόμου με την τέχνη δεν πρέπει να περιορίζεται στην απλή οπτική επαφή, αλλά είναι κάτι πολύ περισσότερο απ' αυτό. Αναφέρεται στο «έξυπνο μάτι», ένα μάτι το οποίο σε συνεργασία με το μυαλό ερμηνεύει, υπολογίζει και καταλήγει σε λογικά συμπεράσματα (Perkins, 1994:13-16). Ο Perkins προτείνει έναν τρόπο προσέγγισης των έργων τέχνης, ο οποίος διακρίνεται σε τέσσερις φάσεις. Σε κάθε φάση αυτός που παρατηρεί το έργο τέχνης επιχειρεί να το προσεγγίσει κριτικά. Τα στάδια του συγκεκριμένου μοντέλου είναι:

Στάδιο 1: Αρχική Παρατήρηση
Στάδιο 2: Ανοιχτή και Δημιουργική Παρατήρηση
Στάδιο 3: Αναλυτική και εις βάθος Παρατήρηση
Στάδιο 4: Ολιστική Παρατήρηση

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι οι ερωτήσεις-απαντήσεις, συζήτηση και καταιγισμός ιδεών-προτάσεων.

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

Στάδιο 1: «Υποκίνηση Ενδιαφέροντος». Ο εκπαιδευτής υποκινεί το ενδιαφέρον των μαθητών προκειμένου να αναπτύξουν δημιουργικά τον προβληματισμό τους γύρω από την αναγκαιότητα ύπαρξης και τήρησης κανόνων, μέσα από την επιλογή και παρατήρηση ορισμένων έργων τέχνης. Τα έργα ανάμεσα στα οποία έχουν να επιλέξουν οι εκπαιδευόμενοι είναι τα εξής:

1. **William Holbrook Beard, «School rules», 1887**



2. **Clet Abraham's street signs**











Στάδιο 2: «Αρχική Παρατήρηση» Αφού επιλέξουν οι εκπαιδευόμενοι το έργο τέχνης που επιθυμούν να αποτελέσει το έναυσμα για την προσέγγιση του θέματος, ο εκπαιδευτής θέτει κάποιες κατευθυντήριες ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα: «Τι βλέπετε; Αφήστε τη ματιά σας ελεύθερη.», «Εντοπίστε ενδιαφέροντα στοιχεία: Ας τα ονομάσουμε»

Στάδιο 3: «Δημιουργική Παρατήρηση» Ο εκπαιδευτής προτρέπει τους εκπαιδευόμενους να παρατηρήσουν πιο προσεκτικά το έργο και να αναφερθούν σε οτιδήποτε τους παραξενεύει, που τους προκαλεί εντύπωση, προσπαθώντας να βρουν συμβολισμούς. Στο τέλος αυτής τη Φάσης, ο εκπαιδευτής μπορεί να δώσει κάποιες πληροφορίες σχετικά με τα έργα.

Στάδιο 4: «Εμβάθυνση και Κατανόηση» Ο εκπαιδευτής στο στάδιο αυτό απευθύνει στους εκπαιδευόμενους τις παρακάτω ερωτήσεις;

• Επανέλθετε στα στοιχεία που σας εξέπληξαν και βρήκατε ενδιαφέροντα. Ξεκαθαρίστε αυτό που βλέπετε. Τι ήταν αυτό που προκάλεσε το ενδιαφέρον σας;

• Ποια από τα στοιχεία του έργου (τεχνικά ή θεματικά) προσδίδουν σημασίες- βαρύτητες; (Για να τα εντοπίσετε καλύτερα, αναρωτηθείτε λ.χ.: Τι θα γινόταν αν αλλάζατε ένα χρώμα, ή να μεταφέρατε ένα αντικείμενο από το ένα σημείο στο άλλο; Κάντε κι άλλες τέτοιες υποθέσεις).

Οι εκπρόσωποι των ομάδων παρουσιάζουν τους προβληματισμούς τους στην ολομέλεια. Ο εκπαιδευτής συνθέτει αξιοποιώντας και τις απόψεις που είχαν καταγραφεί στον Πίνακα (από τις προηγούμενες φάσεις). Ύστερα ο εκπαιδευτής δίνει συνοπτικές πληροφορίες για τον καλλιτέχνη και το έργο). Μοιράζει αυτή τη σελίδα στους συμμετέχοντες. Τους εμψυχώνει να χαρούν για το πόσες από αυτές τις πληροφορίες ανακάλυψαν μόνοι τους. Στη συνέχεια, στην ολομέλεια, γίνονται γενικές συμπερασματικές τοποθετήσεις ως προϊόν των τεκμηριωμένων απόψεων τόσο του εκπαιδευτή όσο και των εκπαιδευομένων.

Στάδιο 5: «Σύνθεση» Ο εκπαιδευτής ζητάει από τους συμμετέχοντες να γράψουν ένα σύντομο κείμενο με βάση όλα όσα βιώσαν γι αυτό που τους πρόσφερε η διεργασία της παρατήρησης του έργου. (Υπάρχουν διαφορές από την πρώτη ματιά; Σας δημιουργούνται διαφορετικά συναισθήματα; Ενδεχομένως μετασχηματίστηκαν κάποιες σκέψεις σας κάποιες παραδοχές, ή υποθέσεις που είχατε

κάνει αρχικά;) Ύστερα, όποιος θέλει παρουσιάζει τις απόψεις του στην ομάδα. Τέλος, ο εκπαιδευτής κάνει τη σύνθεση της όλης διεργασίας.

Στάδιο 6: «Σύνδεση με την ύλη του μαθήματος» Ο εκπαιδευτικός συνδέει τον προβληματισμό που αναπτύχθηκε με διάφορα άλλα μέρη (προηγούμενα ή επόμενα) της ύλης του μαθήματος.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Απαιτούνται αρχικά ένας Η/Υ και ένας βιντεοπροβολέας για την προβολή των έργων τέχνης. Επίσης απαιτείται χαρτί flipchart για να μπορεί η κάθε ομάδα να καταγράψει τις απαντήσεις της, τις οποίες στη συνέχεια θα παρουσιάσει στην ολομέλεια.

Β7. Έρευνα

Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας εφαρμόστηκε σε εκπαιδευόμενους του Ά κύκλου, σε Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας της περιφέρειας, κατά την εναρκτήρια συνάντηση. Η όλη συζήτηση έγινε στην ολομέλεια.

Συγκεκριμένα, στο ερώτημα «Πρέπει να υπάρχουν κανόνες σε μια εκπαιδευτική ομάδα που συγκροτείται από ενήλικες;», οι απόψεις που διατυπώθηκαν ήταν δύο:

1. «Είμαστε μεγάλοι άνθρωποι. Δεν χρειαζόμαστε κανόνες για να συνεννοηθούμε. (…) Δεν έχουμε ανάγκη από κανόνες και υποδείξεις (…) ούτε από κανένα δερβέναγα. (…) Τα βολεύουμε και μόνοι μας μια χαρά.»,

2. «Καλοί οι κανόνες, αλλά με τόσα «πρέπει» και «μη» στην καθημερινότητα, έχουμε μπουχτίσει, (...) στο σχολείο έρχεσαι να ξεχαστείς λίγο, να ξεφύγεις από το κράτος που σου λέει πρέπει να πληρώσεις το χαράτσι, το γιατρό σου που σου λέει κόψε το ουζάκι και το μεζέ για να πέσει η χοληστερίνη.»

Για την επεξεργασία του ερωτήματος "Γιατί και πότε χρειάζονται οι κανόνες;", οι εκπαιδευόμενοι επέλεξαν τον πίνακα του William Holbrook Beard.

Μετά την αρχική παρατήρηση, οι συμμετέχοντες απάντησαν (χαρακτηριστικές φράσεις): «Βλέπω ένα γουρούνι, μια γάτα, έναν σκύλο, έναν τυφλοπόντικα, μια αλεπού κτλ. σε ένα δωμάτιο». «Φορούν ρούχα και στέκονται στα δύο τους πόδια», «Απέναντι τους κάθεται ένας πίθηκος» «Είναι κι αυτός ντυμένος με ρούχα φανταχτερά », «Κρατούν βιβλία», «Στο πίσω μέρος του δωματίου υπάρχει ένα μεγάλο χαρτί που όπως αναφέρει περιέχει RULES-ΚΑΝΟΝΕΣ», «Υπάρχουν κάποια σκουπίδια στο πάτωμα» κτλ.

Έπειτα, κατόπιν της παρότρυνσης από τον εκπαιδευτή να παρατηρήσουν πιο προσεκτικά και να αναφέρουν οτιδήποτε τους παραξενεύει και τους προκαλεί εντύπωση, οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν (χαρακτηριστικές απαντήσεις): «Ο σκύλος συζητάει με τη γάτα», «Το γουρούνι είναι καθαρό», «Ο λαγός δεν φοβάται την αλεπού, και η αλεπού δεν τον λιγουρεύεται», «Ο πίθηκος που μάλλον είναι ο δάσκαλος κρατάει μια βέργα, αλλά δεν την στρέφει προς τους μαθητές όπως θα ήταν φυσικό να κάνει, την κρύβει.», «Είναι στο ίδιο χώρο ο τυφλοπόντικας που ζει κάτω από τη γη, ο σκύλος και η γάτα που είναι κατοικίδια, η αλεπού, ο σκίουρος και ο λαγός που είναι ζώα του δάσους.»

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι ψάχνοντας για κάποιο μήνυμα και κάποιο βαθύτερο νόημα αναφέρουν: «Ο σκύλος συζητάει με τη γάτα», «Το γουρούνι είναι καθαρό», «Ο λαγός δεν φοβάται την αλεπού, και η αλεπού δεν τον λιγουρεύεται, επειδή μάλλον υπάρχει κάτι που τους αναγκάζει να συμπεριφέρονται κατ' αυτόν τον τρόπο, (…) Ίσως εξαιτίας των κανόνων που υπάρχουν; ή ίσως εξαιτίας του δασκάλου», «Ο πίθηκος που μάλλον είναι ο δάσκαλος κρατάει μια βέργα, αλλά δεν την στρέφει προς τους μαθητές, την κρατάει κρυμμένη (…) Μήπως οι κανόνες ισχύουν και γι' αυτόν;», «Υπάρχουν λίγα σκουπίδια στο πάτωμα, άρα ο δάσκαλος δεν παίρνει κεφάλια με το παραμικρό.», «Οι κανόνες είναι γραμμένοι με διαφορετικά χρώματα (…) Μήπως δεν τους έχει γράψει ο δάσκαλος μόνος του; Μήπως κάτσανε όλοι μαζί, μαθητές και δάσκαλος, και αποφάσισαν ποιοι θα είναι οι κανόνες; «Οι κανόνες είναι στο πίσω μέρος της αίθουσας και σε όχι πολύ μεγάλο χαρτί (…) Επομένως, μήπως πρέπει απλά να τους έχουμε στο πίσω μέρος του μυαλού μας και να αφήσουμε τον εαυτό μας ελεύθερο.»

Κατά την τέταρτη φάση του μοντέλου, ξαναβλέποντας το έργο και συνοψίζοντας όλα όσα ανακάλυψαν, οι εκπαιδευόμενοι έδωσαν τις ακόλουθες απαντήσεις: «Το έργο δείχνει ότι οι κανόνες μπορεί και να μην φτιάχνονται μόνον από ένα άτομο αποκλειστικά.», «Οι κανόνες δεν αφορούν μόνο τους μεν οι μόνον τους δε. Όλοι στο ίδιο καζάνι είμαστε.», «Ζώα από άλλους κόσμους μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά».

Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι συσχετίζοντας τις ιδέες που αναδύθηκαν από την προσέγγιση του έργου με το κριτικό ερώτημα, απάντησαν τα εξής: «Όταν άνθρωποι τελείως διαφορετικοί, με διαφορετικά ενδιαφέροντα και ανάγκες, πρέπει να ταιριάξουν τα νώτα τους και να συνεργαστούν, τότε πρέπει να υπάρχουν κανόνες. (…) Δηλαδή, σχεδόν πάντα, αφού ούτε με τον ίδιο τον αδερφό σου δεν τα βρίσκεις όπως τα θες.», «Οι κανόνες πρέπει να προκύπτουν μέσα από συζήτηση. Δεν υπάρχει αποφασίζω και διατάζω.», «Επίσης, να αφορούν όλα τα μέλη της ομάδας, και τους μαθητές και τους δασκάλους. Δεν πρέπει να υπάρχουν δύο μέτρα και δύο σταθμά.», «Ο δάσκαλος πρέπει να μην τιμωρεί αλλά να στηρίζει και να είναι εκεί για τους μαθητές.», «Οι κανόνες χρειάζονται για να μην κάνουμε σαν το σκύλο με τη γάτα μεταξύ μας.», «Επίσης, για να μην κάνουμε 'γουρουνιές' ή πονηριές όπως η αλεπού.».

Β8. Αποτελέσματα και Συμπεράσματα

Η τέχνη βέβαια ακόμα και εάν δεν μπορεί να αλλάξει άρδην και με τρόπο μαγικό τον τρόπο που σκέφτονται και δρουν οι εκπαιδευόμενοι, έχει σίγουρα τη δυνατότητα να τους κάνει να δουν τα πράγματα από μια διαφορετική πλευρά. Το βίντεο που ο Carlos Lascano έφτιαξε, μια ταινία μικρού μήκους, τη Lila, για τον τρόπο που βλέπει τη ζωή η ζωγράφος-πρωταγωνίστρια, αναδεικνύει ακριβώς την δυνατότητα αυτή της τέχνης:

http://www.thessalonikiartsandculture.gr/kosmos/smart-video/lila-mia-glikia-tainia-mikroy-mikous-gia-ti-zoi?fb_action_ids=676206255800421&fb_action_types=og.likes

Β9. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Κόκκος , Α . και Συνεργάτες (2011). Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. και Συνεργάτες. (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Perkins, D. (1994). The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust

ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΩΔΕΙΟΥ ΔΡΑΜΑΣ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ:Β8
09:00 - 10:20
Εισηγήσεις

Το μοντέλο της Αντεστραμμένης τάξης (Flipped Classroom) στη διδασκαλία της Ιστορίας

Σοφία Δ. Κανταράκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ02 ΔΔΕ Μαγνησίας, sofikant72@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα καινοτόμος δράση επιχειρεί να συμβάλει στον προβληματισμό σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας. Αποσκοπεί να προσδώσει ένα διαφορετικό χρώμα και ύφος στη διδασκαλία της ιστορίας με τη μέθοδο της αντεστραμμένης τάξης. Αφετηρία είναι η θέση ότι ο χρόνος που δαπανάται μέσα στην τάξη «επαναπροσδιορίζεται» και επιμερίζεται σε έρευνα, εφαρμογή και αξιολόγηση, προκειμένου να ανταποκριθεί με τον βέλτιστο τρόπο στις εξειδικευμένες ανάγκες κάθε μαθητή. Έτσι, ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά δεν αποστηθίζει την έτοιμη διδακτέα ύλη, αλλά στοχάζεται και παράγει ιστορική γνώση με την κατάλληλη καθοδήγηση από τον διδάσκοντα. Έρχεται σε αντιδιαστολή με το δασκαλοκεντρικό μοντέλο στο οποίο ο εκπαιδευτικός πρωταγωνιστεί στην τάξη και μέσω διαλέξεων παρουσιάζει τη θεωρητική προσέγγιση, ενώ ο μαθητής καλείται να αφομοιώσει τη γνώση μέσω της κατ' οίκον επίλυσης εργασιών και ασκήσεων, ακολουθώντας τις παιδαγωγικές θεωρίες περί κατασκευής της γνώσης, προωθώντας το μαθητοκεντρικό μοντέλο και καλλιεργώντας την ιστορική σκέψη. Συμβάλλει στην ανάπτυξη της ιστορικής τους συνείδησης και της καλλιέργειας των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους, ενώ προωθεί την βιωματική εμπλοκή των μαθητών ως πρωταγωνιστικό παράγοντα μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: ιστορία, αντεστραμμένη τάξη, συνεργατική μάθηση, μαθητοκεντρικό μοντέλο.

Α. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις νέες παιδαγωγικές παραμέτρους, οι γνωστικές θεωρίες τονίζουν πως η μάθηση είναι μια μεταβαλλόμενη, ενεργητική, συνθετική και εποικοδομητική, διαδικασία, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής κατασκευάζει τη γνώση μετά από κριτική διερεύνηση. Η πρόσβαση στην πληροφορία καθιστά τη διδασκαλία καθαρά μαθητοκεντρική και ορίζει το μαθητή ως ενεργούν υποκείμενο, ικανό να αναπτύξει γνώσεις πιο προηγμένες, αλλά και διαφοροποιημένες από αυτές που του προσφέρει το αναλυτικό πρόγραμμα. Σύμφωνα, επίσης, με την νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία, βασικό χαρακτηριστικό του ψηφιακού σχολείου είναι η διαδραστικότητα και η ομαδοσυνεργατικότητα, έτσι ώστε οι μαθητές να ωφελούνται, μαθησιακά και γνωσιακά, αλλά και να κοινωνικοποιούνται, προσαρμοζόμενοι στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Άλλωστε, και η συνεργατική μάθηση βασίζεται στις σύγχρονες θεωρίες που υποστηρίζουν ότι η μάθηση είναι ή μπορεί να βελτιωθεί μέσα από μια κοινωνική διαδικασία. Είναι γνωστό ότι η συνεργατική μάθηση ενθαρρύνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών στο πλαίσιο μιας ομάδας.

Η διαφοροποίηση στη συγκεκριμένη διδασκαλία έγκειται στον πρωταγωνιστικό ρόλο των μαθητών ως προς στην ανατροφοδότηση της διδακτέας ύλης τους στην τάξης χωρίς την διδακτική εμπλοκή του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές δραστηριοποιούνται άμεσα, προκειμένου να μελετήσουν τη νέα τους ύλη, αλλά κυρίως ενεργοποιούνται από την αλλαγή του θεσμικού τους ρόλου, αφού γίνονται οι ίδιοι μεταδότες νέου γνωστικού περιεχομένου. Έτσι, η ιστορία παύει να είναι το βαρετό και ανιαρό εκείνο μάθημα αποστήθισης και στείρας απομνημόνευσης, που κρατά όσο οι εξετάσεις. Γίνεται μάθημα αναστοχασμού και ιστορικής διερεύνησης, αντικείμενο μελέτης και δραστικής παρουσίασης με τη χρήση ποικιλόμορφων λογισμικών επεξεργασίας λόγου και παρουσίασης.

Το σκεπτικό αυτής της δράσης είναι να γίνουν οι ίδιοι οι μαθητές πρωταγωνιστές και δημιουργοί, διαμορφώνοντας την ιστορική γνωστική σκαλωσιά, σε ένα οικοδόμημα που θα χτίσουν και θα το αναδείξουν οι ίδιοι, μέσα από ένα σύνολο δραστηριοτήτων, που αυτοί, πάλι, θα επιλέξουν, με την καθοδήγηση του διδάσκοντα το μάθημα. Το ζητούμενο είναι να αναπτύξουν ιστορική κρίση, αλλά και συνείδηση, μέσω σωστής διαχείρισης της μάθησης ανασυνθέτοντας το ιστορικό παρελθόν και συμπληρώνοντας ένα πάζλ ιστορικών γνώσεων.

Β. Παιδαγωγική προσέγγιση της μεθόδου της αντεστραμμένης τάξης

Οι μοντέρνες προσεγγίσεις για την Ιστορία στην εκπαίδευση, με την εφαρμογή τους στην καθημερινή διδακτική πρακτική, στη σχολική τάξη, αποβλέπουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών, ως προς τη μεθοδολογία, το περιεχόμενο και τα ειδικά χαρακτηριστικά της, σε στενή σχέση με την ανάπτυξη κριτικής ιστορικής γνώσης (Ιωάννου, 1998). Η ιστορική γνώση είναι

θεμελιώδες και αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης, επειδή γίνεται αντιληπτή ως διανοητική και κοινωνική δεξιότητα για ιστορική ερμηνεία και όχι ως απλή συσσώρευση ιστορικών στοιχείων (Ρεπούση, 2004).

Με βάση αυτό, οι μοντέρνες εκπαιδευτικές μέθοδοι (βλ. Ματσαγγούρας, 1987, Νικολαΐδου και Γιακουμάτου, 2001, Κάββουρα, 2004, Μαυροσκούφης, 2004β, Καλύβας, 2010) επικεντρώνονται στην κριτική μελέτη ιστορικών έργων και στη χρήση και ερμηνεία ιστορικών μαρτυριών από τους μαθητές, γιατί μόνο έτσι εξασφαλίζεται η παράλληλη ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής γνώσης (Μαυροσκούφης, 2005). Η ιστορική εκπαίδευση εισάγει μεν τους μαθητές στην Ιστορία, στη μελέτη, ήτοι, του παρελθόντος, αλλά, ταυτόχρονα, και – απαραίτητα - τους μυεί στην ιστορική και μέθοδο και διαδικασία (Ρεπούση, 2000). Η ιστορική, δηλαδή, σκέψη και γνώση των μαθητών καλλιεργείται παράλληλα, αλλά και κατ' αναλογία, με την ιστορική σκέψη και γνώση των ιστορικών (Νάκου, 59-61).

Θεωρείται πια δεδομένο ότι η δυσκολία των παιδιών να σκεφτούν κριτικά για το παρελθόν συνδέεται, εκτός των άλλων, και με την παραδοσιακή ιστορική εκπαίδευσή τους, εξαιτίας της οποίας δεν διαθέτουν γνώση ή εμπειρία της ιστορικής μεθόδου (Δημουλάς και Δημούλας, 1999 κ.ε., Δαμάσκος, 2000), αλλά και δεν έχουν ασκηθεί στη χρήση των καταλοίπων του παρελθόντας ως ιστορικών μαρτυριών και στην ερμηνεία τους ως ιστορικών τεκμηρίων, για τη διατύπωση ιστορικών ερωτήσεων, υποθέσεων ή συμπερασμάτων (Νάκου, 146-7). Στην αυτόνομη μάθηση, ο μαθητής αναγνωρίζει τις ανάγκες του, θέτει στόχους, αναγνωρίζει πηγές μάθησης, επιλέγει στρατηγικές, αξιολογεί το μαθησιακό αποτέλεσμα και κατέχει τον έλεγχο της μάθησής του. Κυρίαρχο ρόλο έχει, όμως, και η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, οι ενέργειές τους, αλλά και η αλληλεπίδρασή τους με τον καθηγητή, του οποίου ο ρόλος μετατρέπεται σε βοηθητικό και καθοδηγητικό. Σύμφωνα και με τον Whipple (1987), το είδος αυτό της συνεργατικής μάθηση αναφέρεται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και των καθηγητών στη διαδικασία της μάθησης. Επιπλέον, οι συνεργατικές δραστηριότητες δίνουν κίνητρο στους μαθητές, ενθαρρύνοντάς τους να συμμετέχουν σε συζητήσεις. Ο ίδιος συνεχίζει ότι η γνώση δεν μεταφέρεται, αλλά δημιουργείται μέσα από διάλογο, δημιουργώντας ταυτόχρονα την αίσθηση της.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται, μέχρι σήμερα, τα παιδιά ιστορία φαίνεται ότι έχει καλλιεργήσει το περιεχόμενο της σκέψης τους περισσότερο με ιστορικά ιδεολογήματα, παρά με κριτική ουσιαστική γνώση (Δημουλάς και Δημούλας, 1999 κ.ε., Δαμάσκος, 2000). Πέραν αυτού, μη δίνοντας στα παιδιά ευκαιρίες να αναπτύξουν τη σκέψη τους, ως προς την ιστορική μεθοδολογία και τα ειδικά χαρακτηριστικά της ιστορικής σκέψης, ελαχιστοποιήθηκαν οι όποιες θετικές επιδράσεις στο περιεχόμενο των συλλογισμών τους (Νάκου, 210).

Έχει επισημανθεί ότι η ιστορική σκέψη των μαθητών συγκροτείται ευκολότερα, όταν οι μαθητές εθίζονται περισσότερο στην έρευνα, στη μελέτη και στην αναζήτηση, και όχι τόσο στην απλή περιγραφή, των ιστορικών γεγονότων (Κόκκινος, 302). Πρέπει οι μαθητές να εισάγονται σε ένα ευρύ πλαίσιο πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και να ενθαρρύνονται να τις ερευνούν, αναζητώντας, από μόνοι τους, αυτό που τους ενδιαφέρει (Μαυροσκούφης, 2005), είναι δε ανάγκη διαρκώς να ενθαρρύνονται στο να προσεγγίζουν κριτικά τις πηγές και να απευθύνουν καίριες ιστορικές ερωτήσεις, όπως, «ποιος έγραψε την πηγή;», «γιατί;», «επιβεβαιώνεται-ταυτίζεται η πηγή μας με άλλες πηγές;», «ποια ήταν η οπτική γωνία του συγγραφέα-δημιουργού;» (Foster, 2001).Η διαφοροποίηση, λοιπόν, στη συγκεκριμένη δειγματική διδασκαλία έγκειται στον πρωταγωνιστικό ρόλο των μαθητών ως προς στην ανατροφοδότηση της δοθείσας ύλης στην ολομέλεια της τάξης, χωρίς την διδακτική εμπλοκή του εκπαιδευτικού. Άλλωστε, σε πολλά πανεπιστήμια διεθνώς, διαλέξεις βιντεοσκοπούνται και διανέμονται δωρεάν ευρέως μέσω διαδικτύου. Πρόκειται για τα γνωστά ως Massive Online Open Course (MOOCs).

Η μεθοδολογία της συγκεκριμένης μεθόδου στηρίχτηκε, αποκλειστικά, στις παραπάνω προσεγγίσεις ακολουθώντας και τις παιδαγωγικές θεωρίες του κονστρουκτιβισμού (συγκεκριμένα, του J. Piaget), ο οποίος υποστηρίζει ότι η γνώση οικοδομείται ενεργά από τον ίδιο το μαθητή, στην ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση (όπως την περιγράφει ο J. Bruner), σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές του και παρεμβαίνει μόνον όπου χρειάζεται προκειμένου να διασφαλίσει την ομαλή οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας, και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (συγκεκριμένα του Vygotsky), οι οποίες υπογραμμίζουν τον ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του πολιτισμικού περιβάλλοντος του παιδιού για την εξέλιξη και την ανάπτυξη της γνώσης.

Β1. Περιγραφή και διαδικασία εφαρμογής στο σχολικό πρόγραμμα

Το μάθημα της ιστορίας περνάει από δύσκολη κριτική, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ιδιαίτερα από το μαθητικό κοινό του. Η στείρα απομνημόνευση και η αποστήθιση δεν ενδείκνυνται, προκειμένου να αλλάξει η εικόνα των μαθητών γι' αυτό. Καταλληλότερος τρόπος, για να επιτευχθεί ο σκοπός του, που είναι η καλλιέργεια ιστορικής κρίσης και συνείδησης, είναι η βιωματική και πρωταγωνιστική εμπλοκή των μαθητών, καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, στην ιστορική διερεύνηση, στην ανακάλυψη, στη σύνθεση και στην παρουσίαση. Έτσι, ο μαθητής αναγνωρίζει τις ανάγκες του, θέτει στόχους, αναγνωρίζει πηγές μάθησης, επιλέγει στρατηγικές, αξιολογεί το μαθησιακό αποτέλεσμα και κατέχει τον έλεγχο της μάθησής του. Ένα από τα μεγαλύτερα οφέλη είναι ότι η συνολική αλληλεπίδραση αυξάνεται από το δάσκαλο στο μαθητή και το μαθητή στο μαθητή.

Η μελέτη της νέας ύλης γίνεται στο σπίτι διαδικτυακά μέσω οπτικοακουστικού υλικού, όπως παρουσιάσεις, βίντεο, φωτογραφίες, χάρτες που έχει ετοιμάσει κι αναρτήσει ο εκπαιδευτικός σε ιστότοπο (e-class) για τους μαθητές του, ενώ οι εργασίες γίνονται στο σχολείο με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Τα χρονικά πλαίσια καλύπτουν όλη τη διδακτική χρονιά. Έτσι, υπάρχει άνεση χρόνου και ελευθερία κινήσεων και αποφάσεων. Βασικά στοιχεία της δραστηριότητας υπήρξε η οργάνωση και το κίνητρο. Για κάθε μήνα, προσδιορίζεται ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο μπορεί να είναι αντικείμενο επεξεργασίας, είτε ομαδικά είτε ατομικά. Οι μαθητές μέσω ασύγχρονων επικοινωνιών μάθησης παρακολουθούν τη διδασκαλία της νέας τους ύλης στον δικό τους υπολογιστή στο σπίτι και μαθαίνουν βάσει του δικού τους τρόπου και ρυθμού μάθησης χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς. Στην ενότητα, π.χ., για τον Καποδίστρια, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες προκειμένου να ερευνηθούν οι πηγές και να παρουσιαστούν. Ιδιαίτερη μέριμνα χρειάστηκε ώστε κάθε μέλος να καθίσταται προσωπικά υπεύθυνο για την επιτυχία της ομάδας. Ενώ, είχε γίνει αντιληπτό ότι κάθε μέλος της ομάδας επιτυγχάνει το στόχο του μόνο αν και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας επιτύχουν τους δικούς τους στόχους. Δεδομένου ότι ο ρόλος του δασκάλου έχει αλλάξει έχουμε το προνόμιο να παρατηρούμε ότι οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Καθώς περιφέρονται γύρω από την τάξη, παρατηρούμε τους μαθητές να αναπτύσσουν τις δικές τους συνεργατικές ομάδες. Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλο, αντί να βασίζονται στο δάσκαλο ως το μοναδικό αναμεταδότη της γνώσης. Είναι πραγματικά αξιοσημείωτο να παρατηρεί κάποιος το πόσο καλά οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν και να μάθουν ο ένας από τον άλλο.

Με την τόσο διαφορετική ενασχόληση των μαθητών με την ιστορία, φιλοδοξήσαμε σε ένα θετικό αποτέλεσμα. Δεν περιοριστήκαμε σε μια χρονικά συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, αλλά στα περισσότερα κεφάλαια της συγκεκριμένης ύλης. Οι μαθητές καλούνταν να διερευνήσουν ιστορικές περιόδους της ύλης τους, να συμβουλευθούν έγγραφα, περιοδικά, ημερολόγια, ιστορικά μνημεία, έργα τέχνης και άλλα στοιχεία, από το παρελθόν, και να το πράξουν με φαντασία, λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικό πλαίσιο, στο οποίο τα αρχεία αυτά δημιουργήθηκαν, από τα οποία αρχεία έκριναν ότι μπορούν να ανασύρουν υλικό, ποικίλης μορφής, και να το παρουσιάσουν, με τη βοήθεια των ΤΠΕ, στην ολομέλεια της τάξης σε ρόλο εκπαιδευτικού.

Στην πλατφόρμα, εκτός από τη διδάσκουσα, που ήταν ο διαχειριστής, έχουν οριστεί κωδικοί για το σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο διαχειρίζονται τα βασικά σημεία του μαθήματος ερχόμενοι στην τάξη την επόμενη φορά, προετοιμασμένοι να συζητήσουν ή να θέσουν ερωτήματα κι απορίες. Επιπλέον, αφού σε αυτό το μαθησιακό μοντέλο δεν υπάρχει διδασκαλία στη φυσική τάξη, ο διδακτικός χρόνος στο σχολείο αφιερώνεται στην πρακτική εξάσκηση κι εμπέδωση των εννοιών, στην εφαρμογή των νέων γνώσεων, ώστε αυτές να μην περιορίζονται μόνο στο θεωρητικό επίπεδο, σε ομαδικές εργασίες και σε διάλογο μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Όλοι οι μαθητές έχουν κωδικούς πρόσβασης και μπορούν να εργάζονται και από το σπίτι τους, αναρτώντας ή και συνομιλώντας, στο chat session, με συμμαθητή τους, αν κρίνονταν απαραίτητο. Όλες οι ενέργειές τους ελέγχονται και καταγράφονται από τη διδάσκουσα. Πολύ ικανοποιητικό ήταν το γεγονός ότι σε σύνολο 25 μαθητών συμμετείχαν οι 20.

Είναι, γενικά, αποδεκτό, ότι η ιστορία αναπτερώνει το ηθικό σε περιόδους εθνικών κρίσεων και απογοητεύσεων προσφέροντας, από το παρελθόν, παραδείγματα πατριωτισμού, κοινωνικής αδελφοσύνης και σύμπνοιας. Το βιβλίο της Γ΄ τάξης Γυμνασίου περιέχει αρκετές, ιστορικά ευαίσθητες στιγμές, με τους δύο παγκόσμιους πολέμους, αλλά και με ένα εμφύλιο πόλεμο, που κατακερμάτισε τη χώρα. Κατευθυντήρια γραμμή της δραστηριότητας ήταν, η κατά το δυνατόν καλύτερη διασύνδεση των διδακτικών ενοτήτων με το προς διαχείριση ιστορικό υλικό. Κάποιες ενότητες, για παράδειγμα, που παρουσιάζονταν στην ανοιχτή πλατφόρμα (desktop), αφορούν:

1. Στην προσωπικότητα του Καποδίστρια
2. στο οικονομικό του έργο.
3. στην εκπαιδευτική του πολιτική
4. στη συμβολή του στη συγκρότηση του στρατού και του ναυτικού.
5. στην αντιπολίτευση
6. στους λόγους της δολοφονίας του.

Οι μαθητές παράλληλα με το δοθέν στην πλατφόρμα υλικό ερευνούν στο διαδίκτυο πηγές και υλικό που αφορούσε στα προαναφερθέντα θέματα, απομονώνοντας, σύμφωνα με την κρίση τους, τα κομμάτια που θα επεξεργαστούν. Το πιο δύσκολο σημείο είναι, ίσως, η διαχείριση της πληθώρας των πληροφοριών, η αποφυγή άσκοπης συλλογής μη απαραίτητων γνώσεων και ο έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας αυτών. Για τον λόγο αυτόν, είχε προηγηθεί συζήτηση, με τους μαθητές, σχετικά με τον τρόπο αναζήτησης, αλλά και της επεξεργασίας του υλικού περιορίζοντας την αντιγραφή – επικόλληση. Η αναζήτηση των πηγών τους επεκτείνονταν σε ιδρύματα και πανεπιστήμια της Ελλάδας και του εξωτερικού, αλλά και στην Wikipedia.

Το υλικό των πηγών, και φωτογραφικό, απομονώνεται και παρουσιάζεται από τις ομάδες στην ολομέλεια της τάξης, αρκετές φορές με την παρουσία και όσων συναδέλφων του σχολείου, επίσης, επιθυμούσαν να το παρακολουθήσουν. Ο έλεγχος αξιοπιστίας, η εγκυρότητα της πηγής, η κριτική της επεξεργασία, η διαχείριση και η σύνθεση - συρραφή των πηγών γινόταν στο σχολικό εργαστήριο με καθοδήγηση και επίβλεψη κάποιες φορές και πέραν του σχολικού ωραρίου. Βασικό μέλημα να ασκηθούν οι μαθητές στη διάκριση ιστορικών και μυθοπλαστικών στοιχείων, αλλά και στον έλεγχο της αντικειμενικότητας των πηγών. Παρατηρητές μαθητές δεν υπήρχαν στο πρόγραμμα, αφού όλοι είχαν αναλάβει συγκεκριμένο ρόλο.

Δεν μιλάμε, όμως, για παράδοση του μαθήματος, καθώς η συγκεκριμένη πρόταση δεν προτείνεται ως μια δράση που διανθίζει την παραδοσιακή διδασκαλία, αλλά ως μία εναλλακτική μέθοδος που αντικαθιστά την παραδοσιακή διδασκαλία και την καθημερινή διδακτική και παιδαγωγική πρακτική μας. Το επιζητούμενο ήταν να αποκτήσουν οι μαθητές κομβικές δεξιότητες, στην έρευνα, στην παρατήρηση, στην ερμηνεία, στην εξαγωγή συμπερασμάτων και γενικότερα στην προώθηση βιωματικών μορφών μάθησης, αλλά και ενσυναίσθησης, στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, μαθαίνουν να συνεργάζονται, να κοινωνικοποιούνται, να χειρίζονται τις νέες τεχνολογίες και, το σημαντικότερο, να εντρυφούν στην ιστορική πραγματικότητα, εμπεδώνοντάς την. Ο μαθητής στην πλατφόρμα δεν είναι απαραίτητο να προσπελάσει το υλικό με μια καθορισμένη και γραμμική σειρά, αλλά έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τι θα παρακολουθήσει και με ποια ταχύτητα, προσδιορίζοντας τη δική του πορεία μάθησης. Χρησιμοποιούνται, για το λόγο αυτό, επίσης, λογισμικά γενικής χρήσης, εννοιολογικοί χάρτες, λογισμικά επεξεργασίας εικόνας, λόγου. Οι μαθητές, καθώς ούτε τεχνοφοβικοί είναι αλλά και ούτε ανεπίδεκτοι τεχνολογικής μάθησης προσλαμβάνουν πάντα ό,τι καινούργιο τους δοθεί, με πολλή ευχαρίστηση, αφού η τεχνολογία διόλου βαρετή και κουραστική είναι στο σχολικό περιβάλλον, ειδικότερα, όταν ντύνει *ιδιαίτερα* μαθήματα. Μικρά κομμάτια πολύτροπης ιστορίας παρουσιάζονταν συγκεντρωμένα επιμελώς, με πολλή φαντασία και τεχνολογικό ένδυμα από μαθητές ιστορικούς, ρεπόρτερς, δημοσιογράφους, φωτογράφους, αναλυτές, συντάκτες.

Β2. Τρόποι δυνατής διεύρυνσης της εφαρμογής και σε άλλους τομείς / αντικείμενα

Η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και να διαφωτιστούν πτυχές που αφορούν στην εκπαιδευτική φιλοσοφία διαφορετικών μορφωτικών συστημάτων της Ευρώπης. Στην προκειμένη περίπτωση, πρωταγωνιστικό ρόλο είχε η ιστορία, χωρίς, όμως, αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί αυτή να επιτευχθεί σε άλλα μαθήματα,

επιτυγχάνοντας, το ίδιο καλά, το μαθησιακό και γνωσιακό στόχο της. Επειδή η πλατφόρμα του eclass προσφέρει μια ποικιλία εναλλακτικών δράσεων, ο μαθητής πρωταγωνιστεί και αναπτύσσει σχέδιο ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του, αλλά και την οπτική, κάτω από την οποία αυτός βλέπει το κάθε μάθημα, παραμερίζοντας τα εμπόδια της μονολιθικότητας. Ξένες γλώσσες, τεχνολογία και πληροφορική, εικαστικά, μουσική, αλλά και όλα τα γνωστικά αντικείμενα, μπορούν να διδαχθούν με την μέθοδο της αντεστραμμένης τάξης.

Β3. Προϋποθέσεις που θεωρούνται απαραίτητες για την καλύτερη ανάπτυξης της δράσης στο σχολείο.

Η καινοτόμος αυτή δράση στηρίζεται στην επιθυμία αυτενέργειας και επικοινωνίας των μαθητών μεταξύ τους έχοντας, έτσι, την ευκαιρία να προβάλλουν τον προς μελέτη νέο υλικό τους. Εξίσου σημαντική θεωρητέα και η αυτενέργεια της εκπαιδευτικού να προωθήσει και να τονίσει την σπουδαιότητα τέτοιων δράσεων στην εκπαίδευση. Προϋποθέσεις ανάπτυξης της δράσης είναι, εκτός από την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών:

1. Η εύκολη πρόσβαση στο σχολικό εργαστήριο και στο διαδίκτυο.
2. Η εξοικείωση του εκπαιδευτικού, αλλά και των μαθητών με τις ΤΠΕ.
3. Η διοίκηση του σχολείου και οι Σχολικοί Σύμβουλοι να επιτρέπουν και να προτρέπουν την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού και των μαθητών, ώστε να μην εγκλωβίζονται στο σχολικό βιβλίο στο πρόγραμμα και το δασκαλοκεντρικό σύστημα.
4. Η ύπαρξη οπτικοακουστικών μέσων και διαδραστικού πίνακα.

Η συνεργασία των ίδιων των μαθητών είναι η υπεράνω όλων προϋπόθεση, προκειμένου η δράση να εφαρμοστεί. Οι μαθητές θα πρέπει, από την αρχή της σχολικής χρονιάς, να αντιληφθούν, ότι με αυτές τις καινοτόμες μεθόδους όχι μόνο το μάθημα θα γίνει πιο ευχάριστο και δημιουργικό, αλλά και οι ίδιοι θα αποκτήσουν γνώσεις και κομβικές δεξιότητες, που θα τους φανούν εξαιρετικά χρήσιμες, και στη συνέχεια του μαθητικού τους βίου και πρωτίστως στην υπόλοιπη ζωή τους. Το βιβλίο από μόνο του και η στείρα απομνημόνευση δεν συνάδουν, πλέον, με τον σύγχρονο και ενεργό πολίτη που ευαγγελίζεται το νέο, ψηφιακό σχολείο. Οι δημιουργίες των μαθητών, που παραμένουν στην πλατφόρμα, είναι άλλωστε και ο καλύτερος αντίλογος, σε όλους όσοι έχουν ενδοιασμούς για τη μέθοδο της αντεστραμμένης τάξης.

Β4. Συμπεράσματα

Ο καλύτερος τρόπος εμπέδωσης της γνώσης είναι η βιωματική πρόσληψη και η δραστική επαφή με το μάθημα. Μαθαίνω ιστορία, όταν κάνω ιστορία. Όσο και αν ακούγονται φωνές εναντίον της τεχνολογικής αντίληψης, η σύγχρονη πραγματικότητα απαιτεί ενεργούς πολίτες, με κρίση και αντίληψη των τεκταινόμενων σε μια εποχή, όπου όλα πια μεταφράζονται ψηφιακά. Ο κύριος ρόλος μεταφοράς της τεχνογνωσίας, αλλά και προώθησης της καινοτομίας ανήκει αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό. Ασφαλώς, τίποτα δεν μπορεί να αντικαταστήσει αυτόν και το βιβλίο, αλλά, σίγουρα η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να κινητοποιήσει τη φαντασία του μαθητή, τις αισθήσεις του και τη δράση του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το βιβλίο λειτουργεί ως αρωγός και σύμβουλος, χωρίς η συμβολή του να παραμένει αδρανής και στάσιμη. Το σχολείο είναι ένα σύνολο δραστηριοτήτων και όχι μόνο μια σελίδα. Οι μαθητές χρειάζονται δράση, κίνητρα, δραστηριότητες, συμμετοχή στην ιστορική πραγματικότητα. Το γνωσιακό οικοδόμημα, που χτίζουν οι ίδιοι, παραμένει στον ψυχισμό τους και αναπαράγεται στη μνήμη τους. Άλλωστε, μιλάμε για παιδιά και η ιστορία γίνεται παιχνίδι γνώσης, φαντασίας, αναστοχασμού, βιωματικής εμπλοκής. Αδρανείς και αμέτοχοι μαθητές απέδειξαν περίτρανα ότι με τις τεχνολογικές τους γνώσεις «έδωσαν», πραγματικά, ένα «μάθημα» επιχειρηματολογίας σε όσους δυσφορούσαν με τον παθητικό ρόλο τους στο σχολείο. Κάθε μαθητής μαθαίνει με τον δικό του τρόπο, γι' αυτό και προβλέπεται ποικιλία δραστηριοτήτων, που να απευθύνονται σε πολλά είδη ευφυΐας. Οι μαθητές έμαθαν να συνδυάζουν τα φιλολογικά μαθήματα με την τεχνολογία, που δεν λειτουργεί για να εντυπωσιάσει, όπως πολύ συζητείται, αλλά για να συνδράμει σε μια ολοκληρωμένη παρουσίαση δύσκολου ιστορικού υλικού, με πρωταγωνιστές μαθητές Γυμνασίου. Ας μην ξεχνάμε ότι παιδί σημαίνει παιχνίδι. Και, εδώ, συνδυάστηκαν άψογα η μάθηση και το παιχνίδι. Είναι γεγονός, ότι η θεσμική αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας προκάλεσε εξαρχής το ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών υποδυόμενοι διαφορετικούς ρόλους και διαχειριζόμενοι τη μάθηση. Έψαξαν, ανακάλυψαν, δημιούργησαν και ανάρτησαν το επίτευγμά τους. Ίσως, ακούγοντας πια ιστορία να μη δυσανασχετούν, αλλά να θυμούνται ευχάριστα κάποιες διαδρομές που έκαναν στα μονοπάτια της. Υπήρχε, πάντα, συνάφεια με τους σκοπούς και τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών της τάξης, αν και το συγκεκριμένο θέμα περιορίστηκε μόνο σε μια χρονική περίοδο και συνδυάστηκε με αρκετό μέρος της ύλης, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία αναμόχλευσης, ανάκλησης και αναστοχασμού σε θέματα προηγούμενης ύλης. Ο σχεδιασμός της δράσης έγινε έτσι, ώστε να ανατροφοδοτεί την ιστορική σκέψη των μαθητών, δίνοντας χώρο σε διαμορφωτική αξιολόγηση. Ο μαθητής εργάζεται σε ανοιχτό περιβάλλον διερεύνησης, που χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα ελέγχου από τον χρήστη και επιτρέπει ανοιχτό πλαίσιο δραστηριοτήτων. Η διδάσκουσα μπόρεσε να κατανοήσει δυσκολίες και εμπόδια, μέσα από την διερευνητική και ανακαλυπτική πορεία μάθησης των μαθητών, αλλά και να διευκολύνει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, απαραίτητη προϋπόθεση διεκπεραίωσης του στόχου. Η δραστηριότητα συνέβαλε τα μέγιστα στην ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης και καλλιέργειας των μαθητών, αλλά και στην τόνωση της ιστορικής τους αυτοπεποίθησης, σε καιρούς χαλεπούς, για τη χώρα. Ο πρωταγωνιστικός τρόπος διερεύνησης και έρευνας σε όλες τις δραστηριότητες καλλιέργησε τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, ουσιαστικά οι μαθητές κατέκτησαν τη μεταγνώση, έμαθαν πώς να μαθαίνουν, αλλά και να αυτοαξιολογούνται. Ενεργοποιήθηκε η φαντασία τους και ταυτόχρονα τους καλλιεργήθηκε το αίσθημα της ευθύνης, μέσω των πρωτοβουλιών, που ανέπτυξαν σε θέματα οργάνωσης. Το σημαντικότερο, συνεργάστηκαν άψογα τηρώντας το αρχικό «κοινωνικό συμβόλαιο» με τη διδάσκουσα, αλλά και μεταξύ τους, έμαθαν να χρησιμοποιούν μια ποικιλία εκπαιδευτικών λογισμικών, που θα τους φανούν χρήσιμα στη μετέπειτα πορεία τους (projects), αντιλήφθηκαν τη σπουδαιότητα της ιστορίας, διαμόρφωσαν ελεύθερη κρίση, αλλά και κριτική και το σπουδαιότερο όλων αγάπησαν το μάθημα της Ιστορίας.

Β5. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Δαμάσκος, Π. Κ. (2000). Ο επιχειρηματικός λόγος και η ανάπτυξή του στο Λύκειο, με θέμα: «Το δίκαιο του ισχυρού επικρατεί πάντα;». Συν-έρευνα: Συλλογή δεδομένων, από σχολεία του Νομού Λάρισας, διόρθωση δοκιμίων, επιμέλεια: Κ. Β. Δημουλάς. Αθήνα.

Δημουλάς, Κ. Β., και Δημούλας Κ. Δ. (1999 κ.ε.). Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Φιλολογικών Μαθημάτων στην Εκπαίδευση. Συν-έρευνα Ομάδας Δασκάλων και Καθηγητών σε Δημοτικό και Γυμνάσιο / Λύκειο. Βιβλία και μαθήματα σε Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο, για την κυκλικότητα της ενιαιότητας του πλαισίου σπουδών και τα προβλήματα που υπάρχουν σ' αυτήν. Λάρισα.

Foster, S. J. (2001). «Historical Empathy In Theory And Practice: Some Final Thoughts», στο Davis, O.L. Jr. – Yeager, E.A. – Foster, S. J., Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies, Rowman and Littlefield.

Ιωάννου, Θ. Π. (1998). Οργάνωση και διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας: Διδακτικοί στόχοι, Τα εκπαιδευτικά 47/48: 76/85.

Κάββουρα, Θ. (2004). Ιστορικές πηγές και περιβάλλοντα μάθησης με χρήση τεχνολογιών και πληροφορίας και επικοινωνίας. Αθήνα: Μεταίχμιο..

Καλύβας, Ι. (2010), Διδακτική της Ιστορίας. Φιλολογική και λοιπή επιστημονική επιμέλεια Κωνσταντίνου Β. Δημουλά. Καρδίτσα

Κόκκινος, Γ. (1998). Από την Ιστορία στις Ιστορίες, Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (1987). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυροσκούφης, Δ .Κ . (2004β). Σύγχρονες στρατηγικές διδασκαλίας - μάθησης και νέες τεχνολογίες στο μάθημα της ιστορίας. Στο Φιλόλογοι στον υπολογιστή, επιμέλεια Ε. Μυρογιάννη – Δ. Μαυροσκούφης, 139-159. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Μαυροσκούφης, Δ .Κ . (2005). Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας: Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Νάκου, Ε. (2000). Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και εμπειρία. Αθήνα: Μεταίχμιο

Νικολαΐδου, Σ. – Γιακουμάτου, Τ. (2001). Διαδίκτυο και διδασκαλία. Αθήνα: Κέδρος.

Ρεπούση, Μ. (2000). Διδακτική της ιστορίας, στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα, 1880-1980. Η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη. Τα Ιστορικά, 33 (2000): 319-378. Ανακτήθηκε από http://users.auth.gr/~marrep/PS_REPOUSI/EL/PUBLICATIONS/papers/didaktiki_istorias.pdf

Ρεπούση Μ. (2004). Μαθήματα Ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Η μέθοδος του «Οδηγού λογοτεχνικής ανάγνωσης», εφαρμογή στη διδασκαλία λογοτεχνικού κειμένου: «Στα 200 π.Χ.», Κ.Π.Καβάφης

Σπυριδούλα Γ. Δημητρακοπούλου

Φιλόλογος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΚΠΑ, sdimi6@yahoo.gr

Περίληψη

Στο παρόν Σχέδιο Διδασκαλίας επιχειρείται η αξιοποίηση του υποστηρικτικού σημειωτικού εργαλείου ενός «Οδηγού λογοτεχνικής ανάγνωσης». Η τήρηση ημερολογιακών καταγραφών ή έστω τα παράλληλα αυτοσχέδια σχεδιαγράμματα ανάγνωσης ως αναγνωστική οδηγία κατά τη διάρκεια της παράδοσης ή ως γενικότερη πρακτική στην τάξη, αποδείχτηκε ότι στρέφουν την προσοχή στο κείμενο, προωθώντας μια πιο διαδραστική ανάγνωση και αξιοποιώντας λογοτεχνικές στρατηγικές. Μέσω αυτής της πρακτικής θα δοθεί λόγος στους μαθητές – αναγνώστες και αίσθηση κυριαρχίας πάνω στο αντικείμενο, κάτι για το οποίο τα τυποποιημένα τεστ και οι ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου δεν αφήνουν συχνά περιθώρια. Οι ίδιοι πιθανόν να κατορθώσουν να υπερασπίζονται ή να αναστοχάζονται πάνω στις ερμηνευτικές τους απόπειρες μέσα από έναν οδηγό για «δυνατούς» αναγνώστες στα πλαίσια μιας τάξης που η γνώση οικοδομείται και ο πλουραλισμός των οπτικών αξιοποιείται με ενεργό τρόπο.

Λέξεις κλειδιά: υποστηρικτική διδασκαλία (scaffolding), κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, Iser, ενοράσεις (envisionments)

Α. Εισαγωγή

Αφετηρία για τη σύλληψη του «Οδηγού Λογοτεχνικής Ανάγνωσης» υπήρξε η γενικότερη πρακτική αξιοποίησης ημερολογίων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας (literature journals). Εκπαιδευτικοί ακόμη και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιούν literature journals για να βοηθήσουν τους μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις τους κατά τη διάρκεια ή μετά το πέρας της ανάγνωσης (Galda & Beach, 2001, 69). Μια τεχνική αρκετά παραπλήσια σε λογική με τα «ημερολόγια» αποτελούν τα drafts ή σχεδιαγράμματα στρατηγικής ανάγνωσης και οι διαφορετικές μορφές αυτά που μπορούν να πάρουν. Με μεγάλη επιτυχία ο Benton εφήρμοσε την τεχνική σε τάξη φοιτητών που ομιλούσαν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα (επίπεδο L2) διαπιστώνοντας ότι η ανεπισημότητα της διαδικασίας αυτής τους ωφελούσε, καθώς η γραφή ήταν το μέσο για να σκεφτούν και να κάνουν έστω και προσωρινά χρήσιμα σχόλια εν αντιθέσει με την καταπίεση που προκαλούσε η παραγωγή ενός επίσημου τελικού κειμένου (Benton, 1995, 339). Με όποιον τρόπο κι αν αξιοποιούνται, αποδείχτηκε ότι οι ανωτέρω τεχνικές στρέφουν την προσοχή στο κείμενο και προωθούν μια διαδραστική ανάγνωση.

Περαιτέρω αφορμή για την ενασχόληση με αυτή την διδακτική στρατηγική και την κατασκευή του «Οδηγού» στάθηκαν οι εμπειρικές διαπιστώσεις ότι οι μαθητές συχνά αποθαρρύνονται προκαταβολικά ή κατά την ενασχόληση τους με κείμενα πιο υπαινικτικά ή θεωρούμενα ως δύσκολα από πλευράς περιεχομένου. Ταυτόχρονα, ακόμη και στις περιπτώσεις που απουσιάζει αυτός ο φόβος, συχνά αποζητούν έντονα την επιβεβαίωση των ερμηνειών τους από το διδάσκοντα ή οδηγούνται στο άλλο άκρο, όπου θεωρούν το μάθημα της λογοτεχνίας σαν μια ώρα «ανοιχτής συζήτησης», κατά την οποία η κάθε άποψη γίνεται αποδεκτή με αποτέλεσμα είτε με τον ένα, είτε με τον άλλο τρόπο, να υποτιμούν τη σπουδαιότητα του αντικειμένου.

Η καινοτομία του «Οδηγού λογοτεχνικής ανάγνωσης» έγκειται στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές βλέπουν και κατανοούν το κείμενο και στη μύησή τους σε μια διαφορετική αναγνωστική διαδικασία, όπως θα λειτουργούσαν ιδανικά αυτόνομα διαβάζοντας ένα κείμενο σε ένα βιβλίο ή στο internet, χωρίς τη βοήθεια του καθηγητή ή ενός βοηθήματος.

Πρωταρχική επιδίωξη αποτελεί το να δοθεί λόγος στους μαθητές – αναγνώστες και αίσθηση κυριαρχίας πάνω στο αντικείμενο, κάτι για το οποίο τα τυποποιημένα τεστ και οι ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου δεν αφήνουν συχνά περιθώρια. Αναμένεται επίσης οι μαθητές να υπερασπίζονται ή να αναστοχάζονται πάνω στις ερμηνευτικές τους απόπειρες μέσα από έναν οδηγό για «δυνατούς» αναγνώστες στα πλαίσια μιας τάξης που η γνώση οικοδομείται και ο πλουραλισμός των οπτικών αξιοποιείται με ενεργό τρόπο, ενώ παράλληλα θα καλλιεργούνται και οι γλωσσικές τους δεξιότητες

Οι μαθητές στη δευτεροβάθμια έχουν λιγότερες ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν διερευνητικά το λόγο, για να «ψηλαφήσουν» μια ιδέα, χωρίς να πρέπει να ανησυχούν για το πώς ακούγεται τη στιγμή που βγαίνει από τα στόματα ή τα στυλό τους (Smagorinsky, 2013, 193). Μέσα από τον γραπτό λόγο αυθόρμητα και αποπειρατικά προχωρούν επομένως εδώ σε μια πιο ευκρινή τοποθέτηση επί του κειμένου. Μια προσέγγιση όπου γράφοντας κανείς μαθαίνει ("writing to learn") (Smagorinsky, 2013, 194) υποβοηθά στο να επεξεργαστούν αρχικές εντυπώσεις και ιδέες, να αναπτύξουν ερμηνείες και προβλέψεις, να προβληματισθούν, να διαχειριστούν απορίες και νοηματικά κενά, να προετοιμαστούν για άλλες δραστηριότητες, όπως πιθανόν μια ομαδική εργασία ή τη συζήτηση με όλη την τάξη και εν ολίγοις να χτίσουν μια ενόραση ή envisionment για το κείμενο. Για τις ενοράσεις συγκεκριμένα γίνεται αναφορά παρακάτω στο Θεωρητικό Πλαίσιο (Β1.) στη θεωρία της Langer.

Τα στοιχεία αυτά είναι καίρια, καθώς η πράξη της ανάγνωσης δεν υποβαθμίζεται σε μια μηχανιστική διαδικασία αναζήτησης και σημείωσης «απαντήσεων», αλλά τελείται ως ελεύθερη περιδιάβαση του κειμένου με ενεργοποιημένα αισθητήρια. Ιδανικά προσδοκώμενο κατά την εφαρμογή ήταν οι μαθητές να αποκτήσουν, όπως προαναφέρθηκε, μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνάμεις

τους αναφορικά με την ερμηνεία κειμένων, σε βαθμό που να τους επιτρέπει να προσεγγίζουν κριτικά τα σημεία που τους δυσκολεύουν και να δουλεύουν αυτόνομα πάνω στην επίλυση των αποριών τους.

Προτείνεται επομένως, ένας γραπτός «Οδηγός» ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων (βλ. εικ.1, Παράρτημα), που βασίζεται στις αυθόρμητες ανταποκρίσεις των μαθητών –αναγνωστών και τους ωθεί στην γραπτή αποτύπωση των σκέψεών τους. Για τη δόμηση του Οδηγού μία πηγή έμπνευσης απετέλεσαν τα επίπεδα της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser (βλ. Θεωρητικό Πλαίσιο Β1. παρακάτω).

Το Σχέδιο Διδασκαλίας που παρατίθεται για την περιγραφή της εφαρμογής της μεθόδου αφορά όπως έχει καταστεί σαφές στο διδακτικό αντικείμενο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και ειδικότερα στη διδασκαλία στην Γ' Γυμνασίου του κειμένου «Στα 200 π.Χ.» του Κ. Π. Καβάφη από την Ενότητα 7: Νέα Αθηναϊκή Σχολή (1880-1922). Η διάρκειά του εκτιμάται σε μία διδακτική ώρα (45΄). Η ταυτότητα του σχεδίου διδασκαλίας που παρουσιάζεται δεν μπορεί να ενταχθεί σε ένα αμιγώς τεχνικό – γραμμικό στοχοθετικό μοντέλο, αλλά αντιθέτως η μάθηση εδώ προσεγγίζεται με όρους διαδικασίας και όχι προϊόντος.(Φρυδάκη, 2009, 258). Ως εκ τούτου οι σκοποί και στόχοι που δίνονται παρακάτω σκιαγραφούν ένα πιο ευέλικτο πλαίσιο διδακτικού σχεδιασμού.

Γενικότεροι διδακτικοί σκοποί:

- Να καλλιεργήσουν οι μαθητές περαιτέρω τις αναγνωστικές τους δεξιότητες σε κείμενα που εκ πρώτης όψεως δείχνουν δυσερμήνευτα.
- Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με αντιτιθέμενες απόψεις και να ανοίξουν δημιουργικό διάλογο με την τάξη.
- Να τους δημιουργηθούν κίνητρα για επιπλέον ενασχόληση με τον ποιητικό λόγο εντός και εκτός τάξης.
- Επιμέρους διδακτικοί στόχοι:
- Να απολαύσουν την πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου.
- Να διακρίνουν τα επιμέρους επίπεδα στα οποία δομείται το κείμενο και να αποπειραθούν να τα ερμηνεύσουν.
- Να ερμηνεύσουν τις επιλογές του ποιητή με όρους λογοτεχνικής τεχνοτροπίας, όπου αυτό είναι εφικτό (π.χ. ύφος, ελεύθερος στίχος, χρήση σχημάτων λόγου κλπ.) και να αιτιολογούν τις ερμηνευτικές τους απόπειρες βασισμένοι σε κειμενικούς δείκτες.
- Να εντοπίσουν χαρακτηριστικά στοιχεία της ποιητικής του Καβάφη στο κείμενο (π.χ. καβαφική ειρωνεία, ιστορικότητα κλπ.)
- Να αναζητήσουν διασυνδέσεις των μηνυμάτων που μεταφέρει το λογοτεχνικό κείμενο με τη ζωή τους.

Συνολικά μπορεί να υποστηριχθεί ότι η μέθοδος προκρίνει το διαρκή διάλογο των υποκειμένων με το κείμενο και μεταξύ τους σε ένα πλαίσιο ανακαλυπτικής μάθησης και αποσκοπεί στο να καταστεί ο μαθητής επαρκής αναγνώστης της λογοτεχνίας, λαμβάνοντας ταυτόχρονα μέριμνα για την κάλυψη των συναισθηματικών και ψυχοκινητικών αναγκών και λειτουργιών του εφήβου, πέραν των γνωστικών.

Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού του Lev Vygotsky εμφαίνει στο πως η αλληλεπίδραση διαπροσωπικών (κοινωνικών), πολιτισμικών – ιστορικών και ατομικών παραγόντων καθορίζει την ανθρώπινη ανάπτυξη (Schunk, 2010, 261). Για να επιτευχθεί ομαλότερα η συμμετοχή στον κόσμο της κουλτούρας από τους μαθητές απαιτείται ένα πλαίσιο στήριξης στο οποίο αυτοί θα λειτουργούν ως ενεργητικοί δέκτες της γνώσης. Η έννοια της υποστήριξης αυτής, με την παραδοσιακή μεταφορά της σκαλωσιάς (scaffolding), αν και τυπικά δεν ανήκει στη θεωρία του Vygotsky, ταιριάζει αρμονικά με τη θεωρία του για τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Schunk, 2010, 265), που περιγράφει τη μετάβαση του ατόμου από την υποβοηθούμενη στην αυτόνομη μάθηση. Θεωρείται λοιπόν βασικό με την κατάλληλη υποστήριξη οι μαθητές να πλησιάσουν το μάξιμουμ των δυνατοτήτων τους ως αναγνώστες. Η διαμόρφωση ενός τέτοιου υποστηρικτικού περιβάλλοντος διδασκαλίας μπορεί όμως να πραγματωθεί με διαφορετικές μεθόδους, όπως διδακτικές και γνωστικές στρατηγικές, επικοινωνιακές στρατηγικές και ποικίλα διδακτικά υλικά (Mercer στο Φρυδάκη, 2005, 99).

Εστιάζοντας στα διδακτικά υλικά, η κατασκευή και αξιοποίηση ενός παρόμοιου εργαλείου, όπως ο «Οδηγός λογοτεχνικής ανάγνωσης» που προτείνεται, στηρίζεται στις ανωτέρω θεωρίες και στις πρακτικές που περιγράφηκαν στην Εισαγωγή, προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, εντάσσοντάς τις στη θεωρία της λογοτεχνίας.

Η θεωρία αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser θέτει στο κέντρο της το μαθητή ως αναγνώστη, χωρίς να σημαίνει αυτό ότι η έμφαση δίνεται στην υποκειμενικότητα, αλλά στη διαλεκτική σύγκλιση αναγνώστη και κειμένου (Πετσιμέρη, 2001, 134). Ο ορίζοντας εμπειρίας του αναγνώστη, όπως νοείται ως βιώματα και γνώσεις, τροφοδοτεί τον ορίζοντα προσδοκιών του, που τον ενεργοποιεί η λογοτεχνική γλώσσα με την υπαινικτικότητά της (Πετσιμέρη, 2001, 134). Έτσι το λογοτεχνικό κείμενο, ως ένας «μεσολαβητής μεταξύ οριζόντων, είναι ασταθές προϊόν» (Φρυδάκη, 2004, 47) και μπορεί να έχει πολλές διαφορετικές πραγματώσεις. Η διαδικασία αυτή δεν είναι ανεξέλεγκτη, αλλά δομείται βάσει του ρεπερτορίου του κειμένου και της πλήρωσης των κενών που αφήνει. Ο μαθητής λοιπόν, ενεργοποιείται, προσλαμβάνει, οργανώνει, διατυπώνει υποθέσεις, φαντάζεται, προβλέπει, δημιουργεί και το κείμενο είναι η αφορμή «για να εκφράσει όσα των στοιχειώνουν».

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη Langer, το χτίσιμο του envisionment («ενόραση») είναι η πράξη κατά την οποία συγκροτούνται ερωτήματα, κατανοήσεις και διαισθήσεις κατά την επεξεργασία του κειμένου (Langer, 2002, 7). Δε συνιστά μια διδακτική μέθοδο που εφαρμόζεται έξωθεν στους μαθητές – αναγνώστες, αλλά μια περιγραφή του επιτυχούς τρόπου διάδρασης του αναγνώστη με τα

κείμενα, μέσω της οποίας μπορούμε να αντλήσουμε τεχνικές για να βελτιωθεί η αναγνωστική επάρκεια των μαθητών. Πρόκειται για «κειμενικούς κόσμους» στο νου του αναγνώστη, που χαρακτηρίζονται από ένα πλήθος πιθανοτήτων και στους οποίους κατοικεί ενεργητικά η σκέψη του αναγνώστη κατά την αναγνωστική εμπειρία, δουλεύοντας ερμηνείες μέσα σε αυτούς. Η συνολική αυτή αντίληψη που γίνεται κατά τη διαμόρφωση μιας «ενόρασης» υπόκειται σε τροποποίηση, επανερμηνεία ή ακόμη και απόρριψη και αναφέρεται στην εικόνα που έχει για ένα κείμενο ο αναγνώστης σε μια δεδομένη χρονική στιγμή (Langer, 2002, 7). Οι μαθητές παροτρύνονται να βυθιστούν στον κόσμο της λογοτεχνίας, καθώς εξερευνούν πιθανότητες και προχωρούν πέρα από τις αρχικές τους κατανοήσεις, είτε μέσω εστιασμένων «ενοράσεων», είτε μέσω της συνολικής αίσθησης του κειμένου και συχνά συσχετίζοντας αυτό που διαβάζουν με αυτό που μπορούν να αντιληφθούν, αποκρυσταλλώνοντας στην πορεία τις ιδέες τους (Langer, 2002, 12- 13).

Οι οδηγίες και τα βοηθητικά ερωτήματα που δίνονται στο εξώφυλλο κάθε «Οδηγού» είναι εμπνευσμένα από και σε παραλληλία με τα τέσσερα επίπεδα της λογοτεχνικής ανάγνωσης του Wolfgang Iser: πρόσληψη κειμένου, ερμηνεία και πλήρωση κενών απροσδιοριστίας, ερμηνεία με επιστροφή στο ρεπερτόριο, κατανόηση (Φρυδάκη, 2004, 72), ενώ η σταδιακή βύθιση στο κείμενο και η επεξεργασία των ερμηνειών που επιτρέπει η γραπτή μέθοδος βασίζονται στις «ενοράσεις» της Langer. Ευκταίο είναι μέσω της μεθόδου του «Οδηγού» να δοθεί ακόμη η ευκαιρία να πειραματιστούν οι μαθητές με ιδέες, να συζητήσουν προβλέψεις, να διατυπώσουν απορίες, να αναδείξουν ένα θέμα προβληματισμού, να θυμηθούν πώς αντιμετώπισαν ένα νοηματικό κενό και να προετοιμαστούν για άλλες δραστηριότητες, όπως μια ομαδική εργασία ή τη συζήτηση με όλη την τάξη, πέρα από τον προσωπικό αναστοχασμό (Langer, 2002, 24) .

Αξίζει να σημειωθεί ο κίνδυνος η υποστήριξη να αποβεί άκαρπη ή να λειτουργήσει αρνητικά, αν δεν αποσυρθεί σταδιακά και αν δε δοκιμαστεί και ελεγχθεί με υπευθυνότητα στην πράξη, ώστε μακροπρόθεσμα να αναδειχθούν στην τάξη τα πλεονεκτήματα της μεθόδου, όπως προαναφέρθηκαν στην Εισαγωγή.

Τέλος, είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι συμπληρωμένοι προσωπικοί «Οδηγοί λογοτεχνικής ανάγνωσης» των μαθητών δεν είναι απαραίτητο να διαβάζονται με συνοχή από άλλους, εκτός από τον ίδιο το γράφοντα, καθώς η βασική ιδέα είναι μέσω του γραπτού λόγου να επεξεργαστεί κανείς ένα πρόβλημα (Smagorinsky, 2013, 194).

Β2. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Η διδακτική μέθοδος που υιοθετείται είναι κειμενοκεντρική και αντλεί από συνδυασμό θεωριών και στοιχείων. Η μέθοδος αντλεί αρχικά από τη θεωρία της πρόσληψης του Iser, καθώς εστιάζει στην αναζήτηση των ανταποκρίσεων του αναγνώστη, για να προχωρήσει η κάθε φάση της διδασκαλίας.

Μορφή της διδασκαλίας αποτελεί ο κατευθυνόμενος διάλογος, ο οποίος αντλεί από την αξιοποίηση του σημειωτικού εργαλείου του «Οδηγού».

Φυσικά σκόπιμο είναι να μη βαθμολογούνται οι μαθητές για τη συμπλήρωση του «Οδηγού», ώστε να ανταποκριθούν ελεύθερα στη διαδικασία, αλλά να αξιολογούνται βάσει του ποσοστού συμμετοχής τους, της διατήρησης της προσοχής τους και των διευκρινιστικών ερωτημάτων που θέτουν. Εκτιμάται η συνολική πρόοδος τους και υποστηρίζεται η επισήμανση των αδυναμιών τους στα πλαίσια μια συνεχούς και διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Επιπλέον, με βάση τα δεδομένα αυτά, καθώς επίσης και τη γενικότερη παρατήρηση της τάξης αποτιμάται η επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας, ώστε να οδηγηθεί η διδάσκουσα σε ενδεχόμενο επανασχεδιασμό της.

Β3. Πορεία της διδασκαλίας

Σε πρώτη φάση, πραγματοποιείται αφόρμηση που προετοιμάζει ψυχολογικά τους μαθητές για το νέο τρόπο προσέγγισης του κειμένου, δηλαδή χωρίς οδηγίες και τελείως αυτοδύναμα. Εν συνεχεία, γίνεται η πρώτη γνωριμία με τον «Οδηγό» μέσω της επεξήγησης των περιεχομένων του φυλλαδίου. Η διδάσκουσα δίνει κατευθυντήριους άξονες του τι μπορούν να συμπεριλάβουν οι μαθητές στη σχεδιαγραμματική καταγραφή τους και του τι αναμένεται από αυτούς (βλ. υλικά διδασκαλίας παρακάτω).

Ακολουθεί ανάγνωση του κειμένου –εν προκειμένω το «Στα 200 π.Χ.» του Κ.Π. Καβάφη- από τη διδάσκουσα, κατά την οποία τους έχει μοιρασθεί το υποστηρικτικό υλικό («Οδηγός λογοτεχνικής ανάγνωσης») με τη μορφή έντυπου φύλλου εργασίας, στο οποίο κρατούν πρόχειρες σημειώσεις. Το φύλλο εργασίας περιλαμβάνει εξώφυλλο με οδηγό για την ανάγνωση και άξονες βοηθητικών ερωτημάτων, στα οποία μπορούν να ανατρέξουν οι μαθητές (βλ. εικ. 1 και 2, Παράρτημα).

Δίνεται χρόνος για μια δεύτερη ή ακόμη και τρίτη κατά μόνας σιωπηρή ανάγνωση κατά την οποία οι μαθητές εξακολουθούν να ενθαρρύνονται να προχωρούν στην καταγραφή των παρατηρήσεων και των αποριών τους. Καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας να εξηγούν τις σκέψεις τους με συγκεκριμένες κειμενικές αναφορές και οι παρατηρήσεις τους καταγράφονται επιλεκτικά στον πίνακα από τη διδάσκουσα για μετέπειτα αξιοποίηση.

Ακολουθεί διάλογος με κατευθυνόμενα ερωτήματα κι όπου κρίνεται απαραίτητο η διδάσκουσα συμπληρώνει τις τοποθετήσεις των μαθητών, παραθέτοντας το εισαγωγικό σημείωμα του σχολικού εγχειριδίου και τη χρονολογία έκδοσης του ποιήματος, μόνο την κατάλληλη στιγμή, που κρίνεται απαραίτητο, για να υποστηριχθεί η διαδικασία.

Κάθε μαθητής μπορεί να «σκύβει» πάνω από το κείμενο με διαφορετική ματιά, για παράδειγμα μπορεί την καταγραφή του να χαρακτηρίζει μια πιο λογική και «κλειστή» ανάγνωση (close reading) ή να βρίσκει αφορμή στο κείμενο για νέες δραστηριότητες, να επικεντρώνεται μόνο σε θεματικούς άξονες, να είναι το κείμενο για αυτόν εφαλτήριο για προσωπικό στοχασμό και προβληματισμό, να επιλέγει να σχολιάσει μόνο πώς επιδρούν οι εκφραστικές επιλογές του συγγραφέα ή ποιητή στον ίδιο, να συσχετίζει τον κόσμο του κειμένου με την καθημερινότητά του, να κάνει σκέψεις για την κοινωνία ή το μέλλον και άπειρα μονοπάτια που μπορεί ο καθένας να χαράξει.

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διευκολυντής (facilitator) της μάθησης, ο οποίος μέσα από μια στοχαστική διερεύνηση οργανώνει τη διδασκαλία, ώστε αυτή να προκαλέσει τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Φρυδάκη, 2009, 330-331). Στην πράξη, η νοηματική επεξεργασία του κειμένου βασίζεται σε άξονες κατανόησης που μεταφράζονται στην τάξη σαν οδηγίες ανίχνευσης στοιχείων του κειμένου και συσχετισμού τους σε μια πιο ελεύθερη περιδιάβασή του, κατά την οποία ενεργό ρόλο έχουν οι μαθητές και η δική τους ενεργοποίηση.

Στο πλαίσιο του ότι για τον Vygotsky, η σκέψη έχει την προέλευσή της στην κοινωνία (Smagorinsky, 2013, 197), δεν πρέπει να παραγνωρίζονται πέρα από τους ατομικούς και οι συλλογικοί τρόποι συγκρότησής της στη σχολική τάξη, που δεν είναι άλλοι από το διάλογο. Προσφέρεται λοιπόν κατά τη διδασκαλία, μια γενικότερου χαρακτήρα επιπλέον διπλή υποστήριξη σχετικά με τους τρόπους που οι μαθητές συνομιλούν μεταξύ τους εν ώρα μαθήματος ("ways to discuss") και με αυτούς που σκέφτονται σε προσωπικό και εσωτερικό επίπεδο ("ways to think"). Οι πρώτοι αναφέρονται στις διαδικασίες συμμετοχής σε διάλογο και τρόπους να καταστεί κανείς σαφής σε μια λογοτεχνική συζήτηση, ενώ οι υποστηρικτικές διαδικασίες των τρόπων που οι μαθητές σκέφτονται παρέχουν ευκαιρίες να πραγματευτούν τα περιεχόμενα με νέους τρόπους, να επεκτείνουν τις γνώσεις τους και να εξερευνήσουν τους προβληματισμούς τους, οικοδομώντας και επανοικοδομώντας τις ιδέες τους είτε γραπτά, είτε προφορικά (Langer, 2002, 29).

Οι τεχνικές υποστήριξης του διαλόγου μπορούν να πάρουν πολλές μορφές, όπως αντλώντας στοιχεία από τις ανταποκρίσεις των μαθητών, για να γίνει διάλογος, ζητώντας διευκρινίσεις πάνω στην οπτική ενός μαθητή, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή στη συζήτηση, «ενορχηστρώνοντας» μια ομαλή διαλογική συνθήκη με τις απαραίτητες παρεμβάσεις (Langer, 2002, 35).

Αντίστοιχα και η εσωτερικευμένη διαδικασία κατανόησης του μαθητή είναι δυνατό να μορφοποιηθεί πληρέστερα, ζητώντας εστιασμένες απαντήσεις που περιορίζουν τις γενικολογίες και το βερμπαλισμό (focusing), οργανώνοντας την κατασκευή ενός επιχειρήματος (shaping) , συνδέοντας τα όσα συζητούνται στην τάξη με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες για να εμπλουτίσουν την κατανόησή τους (linking), επαναπλαισιώνοντας μια άποψη μέσα από ένα διαφορετικό σημείο εκκίνησης ερμηνείας (upping the ante) (Langer, 2002, 35) και γενικότερα ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή. Με βάση τις παραμέτρους αυτές, λαμβάνεται μέριμνα για την οριοθέτηση των τοποθετήσεων των μαθητών και την στο έπακρο αξιοποίηση του «Οδηγού» από τους ίδιους, που καλούνται να επαναπραγματευτούν τις απόψεις και τις απορίες που καταγράφουν υπό το πρίσμα των όσων συζητούνται στην ολομέλεια της τάξης.

Στο πέρας της διδασκαλίας και μετά από την ερμηνεία του κειμένου, ανατίθεται ως εργασία για το σπίτι η περαιτέρω ανάπτυξη σε δοκιμιακή μορφή ενός στοιχείου που κατέγραψαν στον «Οδηγό» και το οποίο θα επιλέξουν οι ίδιοι οι μαθητές, ώστε να εμβαθύνουν περισσότερο. Εναλλακτικά, εάν το επιτρέψει ο διδακτικός χρόνος ή σε επόμενη διδασκαλία μπορεί να δοθεί μια ομαδική δραστηριότητα ή να ενταχθεί το κείμενο σε ένα αναγνωστικό δίκτυο παρεμφερών κειμένων του ίδιου ή διαφορετικού δημιουργού.

Β4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Στην υλικοτεχνική υποδομή περιλαμβάνεται ο «Οδηγός λογοτεχνικής ανάγνωσης» υπό τη μορφή φωτοτυπημένου έντυπου υλικού και οι καταγραφές στον πίνακα.

Μορφικά το φύλλο εργασίας που συνιστά τον «Οδηγό» περιλαμβάνει εξώφυλλο με οδηγίες για την ανάγνωση και άξονες βοηθητικών ερωτημάτων (βλ. εικ. 2, Παράρτημα), στην σύνταξη των οποίων αξιοποιήθηκαν στο έπακρο οι ερωτήσεις που προκρίνει ο Probst για τη διεξαγωγή λογοτεχνικής συζήτησης στην τάξη (Probst, 1988). Σε δεύτερη σελίδα ακολουθεί το λογοτεχνικό κείμενο δοσμένο σκοπίμως με κενό χώρο- χωρίς το εισαγωγικό σημείωμα του σχολικού βιβλίου και το γλωσσάρι και τέλος προβλέπεται ύπαρξη επιπλέον κενής σελίδας Α4 για σημειώσεις, χωρίς προκαθορισμένα όρια για απαντήσεις (βλ. εικ. 1, Παράρτημα)

Ο τρόπος κατάρτισης του «Οδηγού» διευκρινίζεται ότι μπορεί να διαφέρει ανά μαθητή, προκειμένου να είναι ελεύθερος να το προσαρμόσει στα δικά του δεδομένα και να εκφραστεί όπως επιθυμεί -αναλυτικά, συντομογραφικά, διαγραμματικά, ακόμη και εικαστικά!

Β5. Έρευνα

Πέρα από τις συναφείς μελέτες των Galda – Beach και Benton που αναφέρονται παραπάνω (βλ.Εισαγωγή) η μεμονωμένη εφαρμογή του Σχεδίου Διδασκαλίας και της μεθόδου που αυτό προτείνει σε Γυμνάσιο κατά τη φετινή σχολική χρονιά σε μία διδακτική περίσταση, έδωσε ορισμένες πρώτες εμπειρικές διαπιστώσεις.

Σε πρώτη φάση παρόλο που το τμήμα είχε καλές επιδόσεις υπήρξε σχετικός δισταγμός να επεξεργαστούν το κείμενο ατομικά, χωρίς το δίκτυο ασφαλείας της τάξης. Υπήρξαν περιστατικά μαθητών που έδειξαν απροθυμία να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, όταν σκοπίμως δεν λύνονταν οι απορίες τους. Ωστόσο, όταν δε δόθηκε «έτοιμη απάντηση», αρκετοί στράφηκαν ξανά στην ανάγνωση του κειμένου ή ανέτρεξαν στο εξώφυλλο του «Οδηγού» στα βοηθητικά ερωτήματα αξιοποιώντας το εργαλείο κατά τον απόλυτα επιθυμητό τρόπο.

Αξίζει επίσης να αναφερθεί η περίπτωση ενός μαθητή, που ενώ αρχικά παρουσίασε αδυναμία κατανόησης του λεξιλογίου του κειμένου, ωθούμενος να προσπαθήσει να προσεγγίσει το κείμενου εκ νέου, όχι μόνο ξεπέρασε το σκόπελο, αλλά προχώρησε και σε ουσιαστική ερμηνεία του ίδιου χωρίου που τον είχε αρχικά προβληματίσει, την οποία μάλιστα μοιράστηκε με την τάξη.

Οι μαθητές αναφέρθηκαν από κοινού με τη διδάσκουσα και σταδιακά σε στοιχεία του εισαγωγικού σημειώματος, όπως το περικείμενο -καθώς ο Καβάφης γράφει μετά την Μικρασιατική- και οι πληροφορίες αυτές καταγράφηκαν στον πίνακα.. Ερμηνεύθηκε η έμφαση στους Λακεδαιμονίους μέσω των επαναλήψεων και η φαινομενική περιφρόνηση προς αυτούς και οι μαθητές εντόπισαν στοιχεία της ποιητικής του Καβάφη, όπως η ειρωνεία («Για Λακεδαιμονίους να μιλούμε τώρα!»). Το κυριότερο που

αξίζει να επισημανθεί είναι ότι όλα τα παραπάνω εκμαιεύτηκαν από τους ίδιους τους μαθητές ακριβώς την στιγμή που ήταν απαραίτητο, αποφεύγοντας μια στείρα παράδοση και πιθανόν συγκρατώντας τη νέα γνώση καλύτερα κατ' αυτόν τον τρόπο.

Συνολικά, οι μαθητές έδειξαν να ανταποκρίνονται στο γεγονός ότι αποκτούν βαρύτητα οι ερμηνείες τους, αλλά εύκολα παρασύρονταν από την ευκολία του προφορικού διαλόγου εντός της τάξεως, απομακρυνόμενοι από το κείμενο. Ορισμένοι λόγω έλλειψης οικείωσης με τη μέθοδο, «άφησαν» κατά μέρους από ένα σημείο και μετά το γραπτό και περιορίστηκαν στην προφορική συμμετοχή, χωρίς να συμπληρώσουν ή να διορθώσουν κάτι νέο απ' όσα ειπώθηκαν παρόλο που είχαν παρότρυνση γι' αυτό.

Β6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Μελετώντας ωστόσο πιο επισταμένα τους συμπληρωμένους «Οδηγούς» προκύπτουν αρκετά ενθαρρυντικές παρατηρήσεις (σημειώνεται ότι αυθεντικά κείμενα μαθητών που συμπλήρωσαν τον «Οδηγό» βρίσκονται στη διάθεση της διδάσκουσας).

Η ελευθερία του τρόπου καταγραφής βοήθησε ορισμένους μαθητές να τοποθετηθούν πιο ανοιχτά και ακόμη οι σημειώσεις τους έδειξαν ότι είχαν εξασκήσει αρκετά την παρατηρητικότητά τους πάνω στο κείμενο. Αρκετοί φάνηκαν να στηρίζονται για να δομήσουν τις παρατηρήσεις τους σε ένα ερμηνευτικό σχήμα σταδιακής προσέγγισης: αρχική εντύπωση – δεύτερη εντύπωση – συμπέρασμα, κατεξοχήν στοιχείο που προκρίνει η μέθοδος και αρκετά θετικά υποσχόμενο δεδομένο για την πρώτη χρήση μιας στρατηγικής που δεν επιθυμεί να γίνεται συζήτηση ερήμην του κειμένου.

Όσον αφορά το μαθητή που υπερέβη τις δυσκολίες κατανόησης, γεννιέται η σκέψη ότι η υιοθέτηση μιας τέτοιας μορφής υποστήριξης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να συμβάλλει στο να καταργηθεί ο φόβος της λανθασμένης απάντησης και να αντικατασταθεί από μια θετική στάση απέναντι στις απορίες, που είναι ενδεικτική μιας ορθής αναγνωστικής τοποθέτησης (Langer, 2002, 27).

Υπήρξαν μαθητές που περιορίστηκαν στην καταγραφή της «επίσημης» άποψης, αυτολεξεί όπως ειπώθηκε στην τάξη, χωρίς να αλληλεπιδράσουν ουσιαστικά με το κείμενο. Αξίζει να αναφερθεί ακόμη το παράδειγμα μιας μαθήτριας, η οποία διέγραψε μια πιο προσωπική παρατήρηση σύμφωνα με την οποία το κείμενο δεν την «άγγιξε», «γιατί είναι ίσως λίγο δύσκολο να ταυτιστεί κανείς ολοκληρωτικά σε αυτό». Η ανάγκη της να διαγράψει το σχόλιο παρά την ενθάρρυνση που είχε για το αντίθετο ίσως αποτελεί ένδειξη του βαθμού στον οποίο οι μαθητές έχουν εθιστεί στην τυπικά ορθή και αναμενόμενη απάντηση στη λογοτεχνία, αλλά και πιθανώς της αδυναμίας να αξιολογήσουν ένα κείμενο, όταν δεν βρίσκουν προσωπικό νόημα σε αυτό. Αυτό μπορεί να προβληματίσει, αν λάβει κανείς υπόψη το είδος των κειμένων που επιλέγονται στην διδακτέα ύλη και κατά συνέπεια το πώς θα πρέπει κάθε φορά ο εκπαιδευτικός να εμπλέκει τους μαθητές σε αυτά.

Αντίθετα, υπήρξαν αρκετοί άλλοι μαθητές που με σύντομο συχνά και απλοϊκό τρόπο κατέγραψαν τι τους θύμιζε το κείμενο, τι τους άρεσε στη γλώσσα και το ύφος και για τι «μιλάει», οδηγούμενοι σε μεστά συμπεράσματα, πολύ σημαντικά, αν λάβει κανείς υπόψη ότι ένα ιστορικό-φιλοσοφικό ποίημα του Καβάφη, όπως το «Στα 200 π.Χ.» υπό άλλες συνθήκες θα τους άφηνε είτε αδιάφορους, είτε σαστισμένους σε αυτήν την ηλικία. Η τάξη κατάφερε γενικά να προχωρήσει σε δύσκολες ερμηνείες και να αποκωδικοποιήσει πλήρως το νόημα του λογοτεχνικού κειμένου.

Παρόλο που το ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών στάθηκε ως γνώμονας για την επιλογή κειμένου και την προσαρμογή του υλικού, διαπιστώθηκε εξαρχής από τη μία και μοναδική αυτή διδασκαλία ότι προϋποθέτει τάξη με αίσθηση αναγνωστικής και ερμηνευτικής αυτοδυναμίας και απαιτεί μακροπρόθεσμη άσκηση και εξοικείωση, για να φέρει πιθανά επιθυμητά αποτελέσματα.

Ωστόσο, οι προαναφερθείσες παρατηρήσεις –ακόμη και οι λιγότερο θετικές- συνηγορούν ακόμη περισσότερο στην ανάγκη να ωθηθούν οι μαθητές στη γραπτή επεξεργασία της σκέψης τους και να εφαρμοστεί η μέθοδος με πιθανές τροποποιήσεις, λόγω των πλεονεκτημάτων που μπορεί να επιφέρει στη διδακτική διαδικασία.

Ως προς τους εναλλακτικούς χειρισμούς, μπορεί να γίνει επιλογή ενός κειμένου πιο εύκολου σε κατανόηση στην πρώτη εφαρμογή της μεθόδου ή να πραγματοποιηθούν ορισμένες τροποποιήσεις στα ερωτήματα, ώστε να γίνουν πιο κατευθυντικά, χωρίς να καταπιέζουν την διάδραση με το κείμενο, καθώς επίσης και κατά διαστήματα πιο τακτική αξιοποίηση της μεθόδου εναλλάξ με άλλες προσεγγίσεις. Είναι επιπλέον εφικτό, μετά από ένα διάστημα εξοικείωσης, να ανατίθεται ως εργασία για το σπίτι μια αντίστοιχη προσέγγιση, στο πλαίσιο προεργασίας ενός κειμένου που θα συζητηθεί την επόμενη φορά ή επεξεργασίας ενός παράλληλου χωρίου, δημιουργώντας κατά τον τρόπο αυτό μια νέα κουλτούρα στο σχολικό μάθημα της λογοτεχνίας

Με την παρούσα πρόταση επιχειρείται να αλλάξει η προσέγγιση και η στάση των μαθητών απέναντι σε κείμενα κρυπτικά και δύσκολα τόσο ως προς την ερμηνεία, όσο και προς την ταύτιση με το περιεχόμενό τους. Μέσα από την αυτοσχέδια γραπτή συμπλήρωση ενός προσωπικού οδηγού ατομικής ανάγνωσης, οι μαθητές αποκτούν μια αίσθηση ιδιοκτησίας της ερμηνείας που επιχειρούν, η οποία μέχρι πρότινος είναι συνήθως μεσολαβημένη από τον εκπαιδευτικό ή το εγχειρίδιο. Πέρα από τα προφανή συναισθηματικά και ψυχολογικά πλεονεκτήματα, ο κειμενοκεντρισμός της μεθόδου δεν αφήνει περιθώρια αυθαιρεσίας των ερμηνειών και ως εκ τούτου οι μαθητές καθίστανται επαρκείς αναγνώστες της λογοτεχνίας με απώτερο σκοπό να αναπτυχθεί και μια στάση φιλαναγνωσίας – ως ενός από τους ειδικούς σκοπούς του αντικειμένου. Παράλληλα με τη φιλαναγνωσία ως ειδικό σκοπό του αντικειμένου, η υιοθέτηση της παραγωγής γραπτού λόγου αποσκοπεί στην ευρύτερη καλλιέργεια της γλωσσικής δεξιότητας των μαθητών, γεγονός που υπηρετεί ένα από τους διδακτικούς σκοπούς του αντικειμένου της Νεοελληνικής Γλώσσας. Τέλος, ακολουθώντας ένα κονστρουκτιβιστικό μοτίβο στη διδασκαλία, δεν περιορίζεται ο χώρος για πολυφωνία και πολλαπλές οπτικές στην τάξη και η μέθοδος προκρίνει το διαρκή διάλογο των υποκειμένων με το κείμενο και μεταξύ τους σε ένα πλαίσιο ανακαλυπτικής μάθησης.

B7. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Benton, M. (1995). The Discipline of Literary Response: approaches to poetry with L2 students, *Educational Review*, 47(3), 333-342.

Galda, L. & Beach, R., (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, vol. 36, No.1, January/February/March 2001, pp. 64-73.

Langer, J. (2002). Literary Understanding and Literature instruction. National Research Center on English Learning & Achievement, *Report series* 2. 11

Πετσιμέρη, Ε. (2001). Συνδυαστική Αξιοποίηση της Διδασκαλίας Αρχαίου και Νεοελληνικού Κειμένου με Βάση το Μυθικό Πυρήνα, στο *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση* (Επιμ. Σπανός Γ., Φρυδάκη, Ε.). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή Χορν.

Probst, R. E. (1988). Transactional theory in the teaching of literature. *Journal of Reading* , 31 (4), 378−381.

Schunk, D. (2010). *Θεωρίες μάθησης, μια εκπαιδευτική θεώρηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

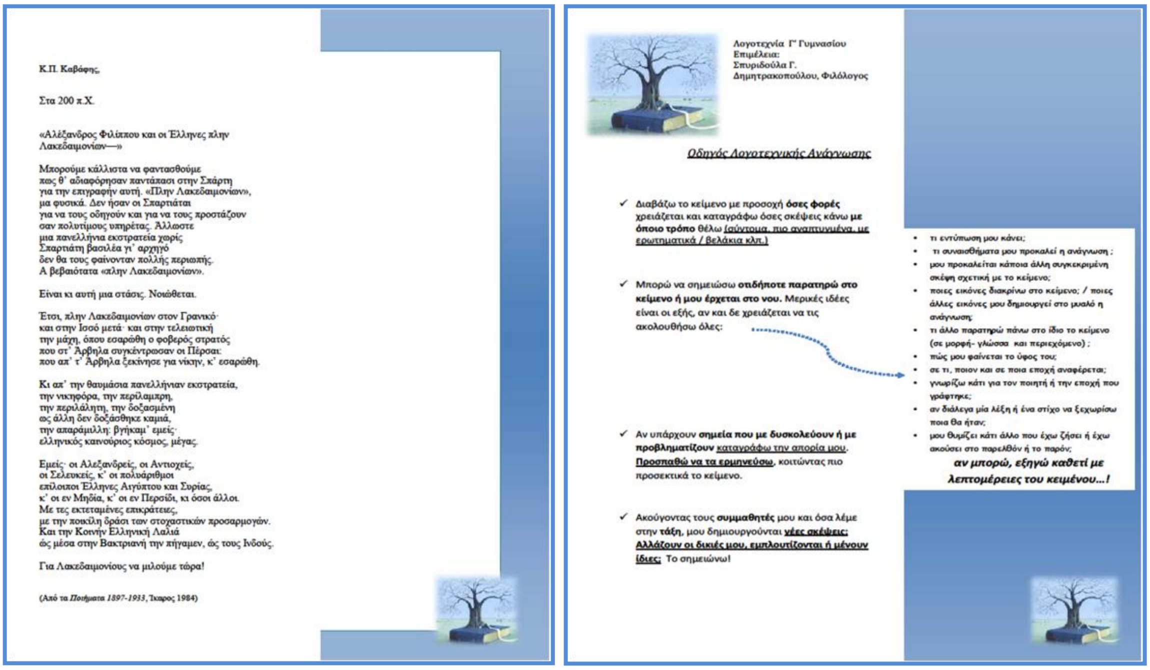
Smagorinsky, P. (2013). What does Vygotsky provide for thw 21st century Language Arts Teacher?, *Language Arts*, v. 90 n. 3, pp.192-204.

Φρυδάκη, Ε. (2004). *Πέντε Μελετήματα για τη Θεωρία και την Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Φρυδάκη, Ε. (2005). Στρατηγικές Υποστήριξης της Ανάγνωσης, στο Διημερίδα Λογοτεχνίας: Θεωρία και Διδακτική Πράξη. Πειραιάς: Ιωνίδειος Σχολή.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και Μετανεωτερικής Σκέψης.* Αθήνα: Κριτική.

B8. Παράρτημα



Κ.Π. Καβάφης,

Στα 200 π.Χ.

«Αλέξανδρος Φιλίππου και οι Έλληνες πλην Λακεδαιμονίων—»

Μπορούμε κάλλιστα να φαντασθούμε
πως θ' αδιαφόρησαν παντάπασι στην Σπάρτη
για την επιγραφήν αυτή. «Πλην Λακεδαιμονίων»,
μα φυσικά. Δεν ήσαν οι Σπαρτιάται
για να τους οδηγούν και για να τους προστάζουν
σαν πολυτίμους υπηρέτας. Άλλωστε
μια πανελλήνια εκστρατεία χωρίς
Σπαρτιάτη βασιλέα γι' αρχηγό
δεν θα τους φαίνονταν πολλής περιωπής.
Α βεβαιότατα «πλην Λακεδαιμονίων».

Είναι κι αυτή μια στάσις. Νοιώθεται.

Έτσι, πλην Λακεδαιμονίων στον Γρανικό·
και στην Ισσό μετά· και στην τελειωτική
την μάχη, όπου εσαρώθη ο φοβερός στρατός
που στ' Άρβηλα συγκέντρωσαν οι Πέρσαι:
που απ' τ' Άρβηλα ξεκίνησε για νίκην, κ' εσαρώθη.

Κι απ' την θαυμάσια πανελλήνιαν εκστρατεία,
την νικηφόρα, την περίλαμπρη,
την περιλάλητη, την δοξασμένη
ως άλλη δεν δοξάσθηκε καμιά,
την απαράμιλλη: βγήκαμ' εμείς·
ελληνικός καινούριος κόσμος, μέγας.

Εμείς· οι Αλεξανδρείς, οι Αντιοχείς,
οι Σελευκείς, κ' οι πολυάριθμοι
επίλοιποι Έλληνες Αιγύπτου και Συρίας,
κ' οι εν Μηδία, κ' οι εν Περσίδι, κι όσοι άλλοι.
Με τες εκτεταμένες επικράτειες,
με την ποικίλη δράσι των στοχαστικών προσαρμογών.
Και την Κοινήν Ελληνική Λαλιά
ώς μέσα στην Βακτριανή την πήγαμεν, ώς τους Ινδούς.

Για Λακεδαιμονίους να μιλούμε τώρα!

(Από τα *Ποιήματα 1897-1933*, Ίκαρος 1984)

Λογοτεχνία Γ' Γυμνασίου
Επιμέλεια:
Σπυριδούλα Γ.
Δημητρακοπούλου, Φιλόλογος

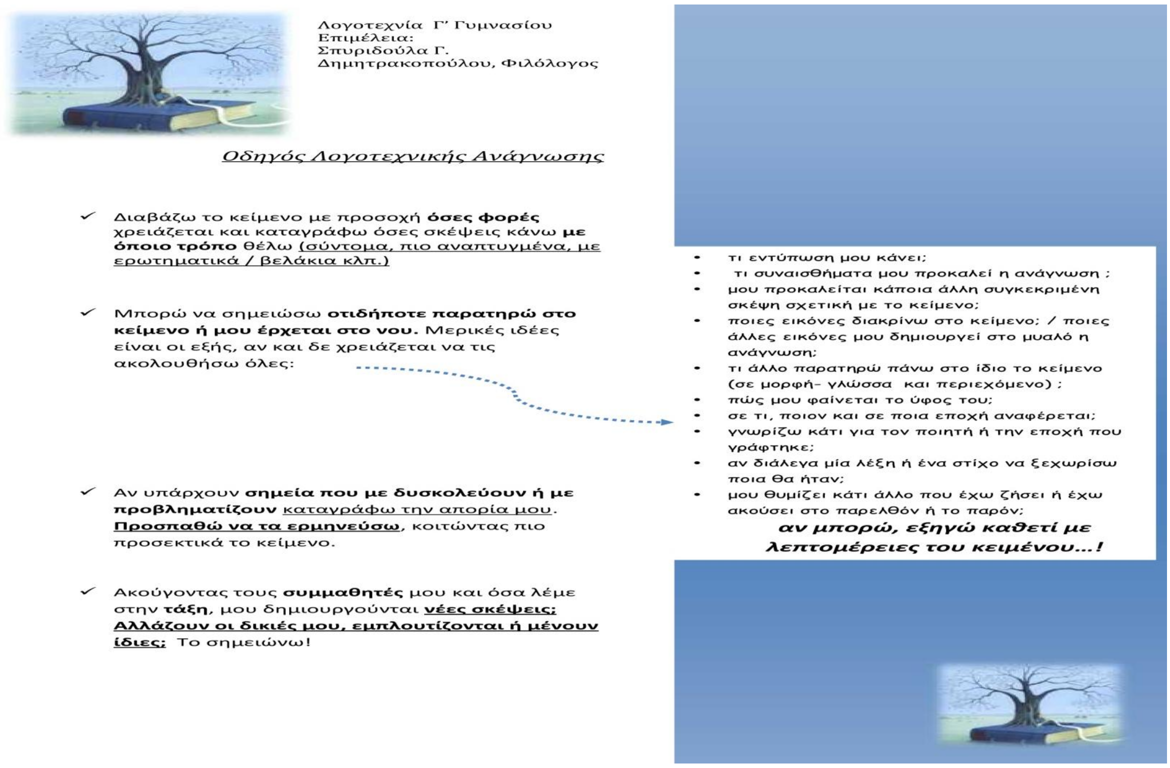
Οδηγός Λογοτεχνικής Ανάγνωσης

- ✓ Διαβάζω το κείμενο με προσοχή **όσες φορές** χρειάζεται και καταγράφω όσες σκέψεις κάνω **με όποιο τρόπο** θέλω (σύντομα, πιο αναπτυγμένα, με ερωτηματικά / βελάκια κλπ.)
- ✓ Μπορώ να σημειώσω **οτιδήποτε παρατηρώ στο κείμενο ή μου έρχεται στο νου.** Μερικές ιδέες είναι οι εξής, αν και δε χρειάζεται να τις ακολουθήσω όλες:
- ✓ Αν υπάρχουν **σημεία που με δυσκολεύουν ή με προβληματίζουν** καταγράφω την απορία μου. **Προσπαθώ να τα ερμηνεύσω**, κοιτώντας πιο προσεκτικά το κείμενο.
- ✓ Ακούγοντας τους **συμμαθητές** μου και όσα λέμε στην **τάξη**, μου δημιουργούνται **νέες σκέψεις; Αλλάζουν οι δικές μου, εμπλουτίζονται ή μένουν ίδιες;** Το σημειώνω!

- τι εντύπωση μου κάνει;
- τι συναισθήματα μου προκαλεί η ανάγνωση ;
- μου προκαλείται κάποια άλλη συγκεκριμένη σκέψη σχετική με το κείμενο;
- ποιες εικόνες διακρίνω στο κείμενο; / ποιες άλλες εικόνες μου δημιουργεί στο μυαλό η ανάγνωση;
- τι άλλο παρατηρώ πάνω στο ίδιο το κείμενο (σε μορφή- γλώσσα και περιεχόμενο) ;
- πώς μου φαίνεται το ύφος του;
- σε τι, ποιον και σε ποια εποχή αναφέρεται;
- γνωρίζω κάτι για τον ποιητή ή την εποχή που γράφτηκε;
- αν διάλεγα μία λέξη ή ένα στίχο να ξεχωρίσω ποια θα ήταν;
- μου θυμίζει κάτι άλλο που έχω ζήσει ή έχω ακούσει στο παρελθόν ή το παρόν;

αν μπορώ, εξηγώ καθετί με λεπτομέρειες του κειμένου…!

Εικόνα 1. Ο «Οδηγός Λογοτεχνικής Ανάγνωσης» αποτελεούμενος από εξώφυλλο και δύο συνοδευτικές σελίδες



Λογοτεχνία Γ' Γυμνασίου
Επιμέλεια:
Σπυριδούλα Γ.
Δημητρακοπούλου, Φιλόλογος

Οδηγός Λογοτεχνικής Ανάγνωσης

- ✓ Διαβάζω το κείμενο με προσοχή **όσες φορές** χρειάζεται και καταγράφω όσες σκέψεις κάνω **με όποιο τρόπο** θέλω (σύντομα, πιο αναπτυγμένα, με ερωτηματικά / βελάκια κλπ.)
- ✓ Μπορώ να σημειώσω **οτιδήποτε παρατηρώ στο κείμενο ή μου έρχεται στο νου.** Μερικές ιδέες είναι οι εξής, αν και δε χρειάζεται να τις ακολουθήσω όλες:
- ✓ Αν υπάρχουν **σημεία που με δυσκολεύουν ή με προβληματίζουν** καταγράφω την απορία μου. **Προσπαθώ να τα ερμηνεύσω**, κοιτώντας πιο προσεκτικά το κείμενο.
- ✓ Ακούγοντας τους **συμμαθητές** μου και όσα λέμε στην **τάξη**, μου δημιουργούνται **νέες σκέψεις; Αλλάζουν οι δικιές μου, εμπλουτίζονται ή μένουν ίδιες;** Το σημειώνω!

- τι εντύπωση μου κάνει;
- τι συναισθήματα μου προκαλεί η ανάγνωση ;
- μου προκαλείται κάποια άλλη συγκεκριμένη σκέψη σχετική με το κείμενο;
- ποιες εικόνες διακρίνω στο κείμενο; / ποιες άλλες εικόνες μου δημιουργεί στο μυαλό η ανάγνωση;
- τι άλλο παρατηρώ πάνω στο ίδιο το κείμενο (σε μορφή- γλώσσα και περιεχόμενο) ;
- πώς μου φαίνεται το ύφος του;
- σε τι, ποιον και σε ποια εποχή αναφέρεται;
- γνωρίζω κάτι για τον ποιητή ή την εποχή που γράφτηκε;
- αν διάλεγα μία λέξη ή ένα στίχο να ξεχωρίσω ποια θα ήταν;
- μου θυμίζει κάτι άλλο που έχω ζήσει ή έχω ακούσει στο παρελθόν ή το παρόν;

αν μπορώ, εξηγώ καθετί με λεπτομέρειες του κειμένου…!

Εικόνα 2. Εξώφυλλο «Οδηγού» με οδηγίες στην αριστερή στήλη και βοηθητικά ερωτήματα στη δεξιά στήλη

Η Ελλάδα στο γύρισμα του 20ου αιώνα μέσα από το παράδειγμα της Αθήνας'' (1897- 1909): Μία διδακτική εφαρμογή στο μάθημα της ιστορίας της ΄Γ γυμνασίου.

Μαρία Θεοδωροπούλου

Εκπαιδευτικός ΠΕ02 ΔΔΕ ΄Δ Αθήνας, mariatheo@ppp.uoa.gr

Περίληψη

Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας αφορά το γνωστικό αντικείμενο της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας της ΄Γ γυμνασίου και πιο συγκεκριμένα την ενότητα που σχετίζεται με την ελληνική οικονομία και κοινωνία κατά τον 19ο αιώνα συνδυάζοντας στοιχεία τοπικής ιστορίας καθώς, εστιάζει στην Αθήνα λόγω της τοποθεσίας και της ανθρωπογεωγραφίας του σχολείου για το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε. Οι στόχοι και ο τρόπος προσέγγισης ήταν μέσω της αξιοποίησης οπτικών και γραπτών πηγών οι μαθητές ομαδοσυνεργατικά να ανασυνθέσουν και να ερμηνεύσουν τις αλλαγές που επήλθαν στην ελληνική κοινωνία στο γύρισμα του 20ου αιώνα μέσα από το παράδειγμα της Αθήνας, να κατανοήσουν δηλαδή την έννοια της αστικοποίησης ώστε να καλλιεργήσουν την ''οπτική'' τους σκέψη και κατ' επέκταση την ιστορική τους σκέψη και τη γενετική ιστορική τους συνείδηση, ξεφεύγοντας από το καθιερωμένο πλαίσιο της γεγονοτολογικής διδασκαλίας της ιστορίας. Παράλληλα, διενεργήθηκε και μια άτυπη- μέσω προφορικών ερωτήσεων - αποτίμηση της διδασκαλίας ως προς την επίτευξη των στόχων της.

Λέξεις κλειδιά: οπτική σκέψη, ομαδοσυνεργατική μέθοδος, τοπική ιστορία, αστικοποίηση.

Α. Εισαγωγή

Η αξιοποίηση της συνδυαστικής αξιοποίησης γραπτών και οπτικών πηγών στο πλαίσιο της εργασίας σε ομάδες προκειμένου οι μαθητές να συσχετίσουν τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που συνέβαλαν στην αστικοποίηση της ελληνικής και ιδίως, της αθηναϊκής κοινωνίας κατά το χρονικό διάστημα 1897-1909, επιλέχθηκε διότι ευνοεί την καλλιέργεια της ιστορική τους σκέψη[7] και τη γενετική[8] ιστορική τους συνείδηση (τηρουμένων των αναλογιών στο περιορισμένο πλαίσιο της μίας διδακτικής ώρας). Επίσης, εξασφαλίζεται η συμβατότητα με το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ ενώ αξιοποιείται η ομαδοσυνεργατική στο χρονικό πλαίσιο της μίας διδακτικής ώρας. Η ''καινοτομία'' της διδακτικής πρότασης έγκειται στην ενσωμάτωση πέρα από τις γραπτές πηγές και οπτικών προερχόμενες από το οικείο και τοπικό περιβάλλον των μαθητών για την ερμηνεία της αστικοποίησης στο γύρισμα του 20ου αιώνα αλλά και την ερμηνεία του σήμερα. Επίσης, ξεφεύγει από το καθιερωμένο πλαίσιο της γεγονοτολογικής διδασκαλίας της ιστορίας και τη μηχανιστική γραμμικότητα της αιτιότητας, η οποία υπακούει στον κανόνα: αίτια, γεγονότα, συνέπειες. Καθώς, έχει διαπιστωθεί ότι η γραμμική αιτιότητα ευνοεί την κατασκευή νοητικών σχημάτων συνέχειας και τελεολογικών αναπαραστάσεων της ιστορίας και προωθεί μια μονοσήμαντη και τελεσίδικη αντίληψη για την εξήγηση της ιστορίας (Κάββουρα, 2011, Κόκκινος, 2006). Ενώ ταυτόχρονα συνδυάζει στοιχεία μικρής έκτασης σχεδίου εργασίας και τοπικής ιστορίας.

Το γνωστικό αντικείμενο του σχεδίου διδασκαλίας ήταν η Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία της ΄Γ τάξης του γυμνασίου και πιο συγκεκριμένα η ενότητα 23 που αφορά την ελληνική οικονομία και κοινωνία κατά τον 19ο αιώνα. Η παραπάνω ενότητα είναι συμβατή με τη συλλογιστική του ΑΠΣ και του ΔΕΠΠΣ του μαθήματος εφόσον: α) ανταποκρίνεται σ' εκείνες τις επιδιώξεις του ΑΠΣ που αφορούν στο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας, με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους, β) ανταποκρίνεται σ' εκείνες τις επιδιώξεις του ΑΠΣ που αφορούν στο να καταστούν οι μαθητές ικανοί, μέσα από τη γνώση του παρελθόντος, να κατανοήσουν το παρόν, να στοχαστούν για τα προβλήματά του και να προγραμματίσουν υπεύθυνα το μέλλον τους και γ) ανταποκρίνεται σ' εκείνες τις επιδιώξεις του ΑΠΣ που αφορούν στο να οικειώνονται οι μαθητές βαθμιαία το ειδικό λεξιλόγιο της ιστορικής επιστήμης όπως είναι στην ενότητα αυτή η έννοια της αστικοποίησης.

Ως προς τη χρονική διάρκεια ίσχυσαν τα εξής: Είχε προηγηθεί η διδασκαλία του γενικού πλαισίου της διδακτικής ενότητας 23 του σχολικού εγχειριδίου, καθώς, και μια σύντομη αναφορά στην Αθήνα ως νέα πρωτεύουσα του κράτους με έμφαση στην περίοδο 1834-1893.Στη δεύτερη αυτή ώρα επιχειρήθηκε να γίνει μια περαιτέρω προέκταση και εμβάθυνση με άξονα-επίκεντρο την αστικοποίηση της Αθήνας την περίοδο 1897-1909, καθώς η τοποθεσία και η ανθρωπογεωγραφία του σχολείου (ιστορικό κέντρο της Αθήνας) επέτρεπε μία τέτοια διδακτική παρέμβαση.

Επίσης, θεωρείται χρήσιμο οι μαθητές να έχουν εξοικειωθεί με τη διαδικασία επεξεργασίας των πρωτογενών και δευτερογενών ιστορικών πηγών και να έχουν ασκηθεί στην εργασία στα πλαίσια της ομάδας. Η διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε και ολοκληρώθηκε σε μία διδακτική ώρα (45΄, 2η ώρα).

---

[7]Σκοπός λοιπόν είναι δηλαδή μαθαίνοντας οι μαθητές να ερμηνεύουν το παρελθόν να μάθουν να ερμηνεύουν το παρόν και να το συνδέουν με το μέλλον, στοιχεία απαραίτητα για τη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών.

[8]Ενώ η καλλιέργεια της γενετικής ιστορικής σκέψης συμβάλλει και στη συνειδητοποίηση του πολυπαραγοντισμού των φαινομένων, ότι δηλαδή δεν μπορεί να υπάρχει μία αιτία αλλά πολλές (Seixas, 2004: 76-78).

Ο γενικός σκοπός του μαθήματος που ταυτίζεται και με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ήταν: οι μαθητές μέσω της αξιοποίησης οπτικών και γραπτών πηγών και στο πλαίσιο της εργασίας σε ομάδες να ανασυνθέσουν και να ερμηνεύσουν τις αλλαγές που επήλθαν στην ελληνική κοινωνία μέσα από το παράδειγμα της Αθήνας κατά το 19ο αιώνα, ώστε να καλλιεργήσουν την ''οπτική τους σκέψη'' και κατ' επέκταση την ιστορική τους σκέψη και την γενετική ιστορική τους συνείδηση.

Ενώ οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι ήταν οι εξής:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο/ ως προς τις δεξιότητες

- Να εντοπίσουν τις αλλαγές που επήλθαν στην ελληνική και κυρίως, στην αθηναϊκή κοινωνία την χρονική περίοδο 1897-1909.
- Να συσχετίσουν τις αλλαγές αυτές με τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που συνέβαλαν στην **αστικοποίηση** της ελληνικής και ιδίως, της αθηναϊκής κοινωνίας.
- Να συσχετίσουν οπτικές και γραπτές πηγές προκειμένου να ανασυνθέσουν και να ερμηνεύσουν με επαρκή τεκμηρίωση το ιστορικό συγκείμενο.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- Να ασκηθούν οι μαθητές στην ομαδοσυνεργατική μάθηση αναπτύσσοντας δεξιότητες συνεργασίας.
- Να ενεργοποιήσουν την κριτική σκέψη τους μέσω της αξιοποίησης οπτικών και γραπτών πηγών.

Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

Προκειμένου οι μαθητές να συσχετίσουν τις αλλαγές που επήλθαν στην ελληνική κοινωνία το 19ο αιώνα με τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που συνέβαλαν στην αστικοποίησή της και να ιστορικοποιήσουν όψεις της κοινωνίας και του τοπικού[9] περιβάλλοντος (Mattozzi, 2006) επιλέχθηκε η εισαγωγή ενός αντίστροφου μοτίβου αφήγησης, το οποίο εκκινεί από τα αποτελέσματα της μεταβολής (Κάββουρα:2011). Στην προκειμένη περίπτωση η εκκίνηση για τα αποτελέσματα της αστικοποίησης έγινε μέσα από φωτογραφίες του σήμερα και του χθες. Καθώς, οι μαθητές φαίνεται να τα αντιλαμβάνονται με ευκολία και καθώς, το αντίστροφο μοτίβο αφήγησης εκτυλίσσεται προς το γεγονός και τις αιτίες, η εφαρμογή δηλαδή μιας αναδρομικής προοπτικής, ανάλογης της ιστορικής πρακτικής, μπορεί να υπονομεύσει τελεολογικές αναπαραστάσεις της ιστορίας (Κάββουρα, 2011:122). Επίσης, ακολουθήθηκε η αντίστροφη πορεία ως προς το χρόνο δηλαδή από το οικείο, το βιωμένο, το παρόν προς το παρελθόν (Κόκκινος, 2006).

Οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι τεχνικές λοιπόν που εφαρμόζονται στο σενάριο επελέγησαν γιατί καλλιεργούν κριτικό πνεύμα και δημιουργούν κλίμα διερεύνησης κατάλληλο για τους σκοπούς της προσέγγισης μέσω της ενσωμάτωσης οπτικών μεθόδων ως ερμηνευτική στρατηγική στη σχολική τάξη (Jaffee, 2006) και της καλλιέργειας ιστορικής σκέψης και γενετικής ιστορικής συνείδησης (Rusen, 2004: 76-78). Από τη στιγμή που τα παιδιά σήμερα ζουν στον κόσμο της πληροφόρησης οι οπτικές πηγές είναι κάτι το οικείο και το μόνο κρίσιμο ζήτημα είναι η σωστή επιλογή τους (Μαυροσκούφης, 2005:229), ώστε να μπορέσει να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω μελέτη.

Επίσης, στη σημερινή ιστορική συγκυρία, η γνωριμία των παιδιών και των νέων με την Ιστορία δεν γίνεται αποκλειστικά και μόνο μέσω του σχολικού μηχανισμού αλλά και με επικοινωνιακούς διαύλους όπως τα ΜΜΕ, ο κινηματογράφος, η τηλεόραση, το διαδίκτυο και γενικότερα η πολιτιστική βιομηχανία και τεχνολογία. Η μαζική κουλτούρα και η πολιτιστική βιομηχανία, όμως, αφενός αποθαρρύνουν κάθε προσπάθεια εμβάθυνσης και κριτικής προσέγγισης του παρελθόντος, αφετέρου μετατρέπουν σε θέαμα κάθε αναπαράστασή του (Κόκκινος, 2006:291). Το σχολείο συνεπώς καλείται να καλλιεργήσει την κριτική αξιοποίηση των οπτικών πηγών πέρα από τις γραπτές προκειμένου να άρει αυτή την αντινομία που παρατηρείται από την πλευρά της πολιτιστικής βιομηχανίας.

Πιο αναλυτικά για τη συγκεκριμένη διδασκαλία παράλληλα με τις γραπτές πηγές η επεξεργασία των οποίων περιλάμβανε τα εξής στάδια: εξωκειμενική ,κειμενική προσέγγιση, και σύνθεση (Μαστραπάς, 2008; 2011),αξιοποιήθηκαν ιστορικές φωτογραφίες και καρτ ποστάλ. Καθώς, η χρήση της φωτογραφίας στην τάξη ενισχύει την οπτική μνήμη (visual memory) των μαθητών εφόσον διευκολύνεται η σύνδεση των απεικονιζόμενων με την ιστορική αφήγηση. Ενώ για τη συστηματική εξέταση και ερμηνεία των ιστορικών φωτογραφιών θα έπρεπε οι μαθητές να αποκτήσουν ένα πλαίσιο ανάλυσης (Stradling, 2001:111 Μαυροσκούφης,2005: 232-238). Αυτό περιλάμβανε τα εξής στοιχεία: να ασκηθούν οι μαθητές στο να κατανοήσουν ότι οι φωτογραφίες έχουν περάσει από μία εντατική διαδικασία επιλογής σε πολλά επίπεδα: α) ο φωτογράφος επιλέγει το θέμα ή τα θέματά του (οπότε αποκλείει κάποια άλλα), τη σύνθεση της εικόνας, την οπτική γωνία, το φόντο, το πρώτο πλάνο, β) οι φωτογραφίες αντανακλούν σε πολύ μεγάλο βαθμό τους κανόνες και τις προσδοκίες της εποχής που λήφθηκαν και γ) οι φωτογραφίες εύκολα μπορούν να τύχουν επεξεργασίας και αλλοίωσης. Στο πλαίσιο των οπτικών πηγών περιλαμβανόταν κι ένας στατιστικός πίνακας απογραφής του πληθυσμού. Καθώς, η χρήση στατιστικών πινάκων, διαγραμμάτων και γραφημάτων συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η αναζήτηση, η συσχέτιση, η ερμηνεία και αξιολόγηση δεδομένων, στη δραστηριοποίηση κινήτρων και στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, στην ενεργητική μάθηση και στην πληρέστερη κατανόηση των γεγονότων (Μαυροσκούφης, 2005: 244). Η προσέγγιση των γραπτών και

[9] Η διδακτική αυτή παρέμβαση θα αποτελούσε το ά μέρος ενός σχεδίου εργασίας το οποίο θα αξιοποιούνταν στη συνέχεια από τον διδάσκοντα της τάξης στα πλαίσια της διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας (όπως προβλέπεται από το ΑΠΣ για το Γ΄ Τρίμηνο), με θέμα ιστορικά κτίρια του κέντρου καθώς, η τοποθεσία του σχολείου (Κολωνάκι) ευνοούσε ανάλογη προσέγγιση.

οπτικών πηγών έγινε μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Με τη μέθοδο αυτή υιοθετούνται οι αρχές του κονστρουκτιβισμού, όπως η συνεργασία, η ικανότητα παραγωγής και εφαρμογής της γνώσης και η ικανότητα συλλογής και οργάνωσης δεδομένων. Καθώς, και οι αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης, εφόσον δεν προσφέρεται «έτοιμη» γνώση στους μαθητές αλλά τους εμπλέκει σε μία διαδικασία προσέγγισης του ζητήματος μέσω της συσχέτισης οπτικών και γραπτών πηγών (Κασσωτάκης & Φλουρής ,2006). Η επιλογή του υλικού, καθώς και η κατανομή του στις ομάδες είχε γίνει έτσι, ώστε να ανταποκρίνεται στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης που βρισκόταν το τμήμα και οι ομάδες των μαθητών, ώστε η διαδικασία επεξεργασίας τους να είναι ενδιαφέρουσα για τα παιδιά και να επιτρέπει την μάθηση (Κασσωτάκης & Φλουρής ,2006). Σημαντική θέση κατείχε και η ελεγχόμενη *αφήγηση* από τον εκπαιδευτικό σε ορισμένα κομβικά σημεία της διδασκαλίας προσφέροντας γέφυρες για καλύτερη κατανόηση (Κάββουρα, 2013:146) που προωθούν την εξέλιξη των γεγονότων.

Β2. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της διδασκαλία περιλάμβανε τέσσερις φάσεις. Η κύρια διδακτική τεχνική στην *πρώτη φάση* ήταν η προβολή φωτογραφιών και η επιλογή στοχευμένων, κατάλληλων ερωτήσεων, οι οποίες εκμαίευσαν την πρότερη γνώση κατά τρόπο ώστε να μην χαθεί πολύτιμος διδακτικός χρόνος αλλά αποτέλεσαν και το έναυσμα για τεθεί το βασικό/ά ερώτημα/τα του μαθήματος και να επιτευχθεί η ομαλή εισαγωγή των μαθητών στο υλικό που ακολούθησε.

Στη *δεύτερη φάση* έγινε η επεξεργασία του υλικού μέσα από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Η επεξεργασία των ιστορικών δεδομένων (γραπτών και οπτικών) υλοποιήθηκε με τη βοήθεια φύλλου εργασίας που περιλάμβανε τους τομείς που συνιστούσαν τα αίτια της αστικοποίησης. Κάθε ομάδα ανέλαβε να επεξεργαστεί κι έναν τομέα με σκοπό στο τέλος της επεξεργασίας να έχουν όλες οι ομάδες συμπληρωμένους όλους τους τομείς/αίτια που συντελούν στην αστικοποίηση. Με τη μέθοδο αυτή υιοθετούνται οι αρχές του κονστρουκτιβισμού, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω. Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός δρα συμβουλευτικά, καθοδηγώντας τις ομάδες και επιλύοντας απορίες. Επίσης, υιοθετούνται οι αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης.

Στην *τρίτη φάση* όσοι μαθητές παρουσίασαν τη δουλειά τους ασκήθηκαν στον προφορικό λόγο αλλά και στην επικοινωνία με κοινό, ενώ όσοι παρακολουθούν τις παρουσιάσεις των άλλων μαθαίνουν να σέβονται τους συνομιλητές τους και ασκούνται στην ακρόαση και ενθαρρύνεται η ανταλλαγή απόψεων.

Στην *τέταρτη φάση* οι μαθητές προέβησαν σε μια σύντομη ανακεφαλαίωση του ζητήματος μέσω της επαναπροβολής των αρχικών εικόνων της αφόρμησης και των ερωτημάτων που τους είχαν τεθεί ώστε να επανενωθούν οι εικόνες με το ιστορικό συγκείμενο και να καλλιεργηθεί στους μαθητές η ''οπτική σκέψη'', όπως συμβαίνει στους ιστορικούς (Jaffee, 2006).

Η αξιολόγηση κατά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου ήταν διαρκής και διαμορφωτική, καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας τις τεχνικές που εκφράζουν την προσέγγιση της ενσωμάτωσης οπτικών μεθόδων ως ερμηνευτική στρατηγική στη σχολική πράξη δημιούργησε το κατάλληλο κλίμα ενεργοποίησης των μαθητών και τους ζητούσε διαρκώς να επιχειρηματολογούν για τις επιλογές τους, να τις κρίνουν και να τις τροποποιούν με βάση τα δεδομένα που τους δίνονται. Έτσι αναδεικνύονται οι γνώσεις του μαθητή και ταυτόχρονα, υποβοηθείται ώστε να καλύψει τις αδυναμίες του.

Β3. Πορεία της διδασκαλίας

Ά Φάση Διδασκαλίας : Αφόρμηση(10΄)

Προβλήθηκαν στον βιντεοπροβολέα[10] οι εξής φωτογραφίες[11] (βλ. Παράρτημα,1): Η πρώτη απεικόνιζε τη σημερινή εικόνα της οδού Ερμού και οι άλλες τρεις απεικόνιζαν, η μία την οδό Ερμού, η άλλη την οδό Αιόλου και η τρίτη το ξενοδοχείο Μεγάλη Βρετάνια στα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αι. Ο στόχος ήταν να διαφανούν οι δύο όψεις του κοινωνικοοικονομικού και πολιτικού πλαισίου της εποχής. Κατά την προβολή ζητήθηκε από τους μαθητές να τις περιγράψουν προφορικά[12], να εντοπίσουν τον **τόπο** όπου λαμβάνουν χώρα αυτά που απεικονίζονται και να υποθέσουν **πότε** περίπου τραβήχτηκαν οι φωτογραφίες.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Περιγράψτε τι ακριβώς βλέπετε σε αυτές τις φωτογραφίες.
- Πού λαμβάνουν χώρα, όσα περιγράφετε;
- Πότε νομίζετε ότι τραβήχτηκαν οι φωτογραφίες;
- Τι κλίμα αποπνέουν, πώς παρουσιάζονται από τον φωτογράφο; (ρεαλιστικά ή ωραιοποιημένα;)
- Συγκρίνοντας τις φωτογραφίες του τότε με την αντίστοιχή σημερινή τι σκέψεις κάνετε;

Η διδάσκουσα δεν επέμεινε στην τεκμηρίωση της απάντησης, καθώς αποτελούν ερωτήματα προς διερεύνηση.

- Ποια ιστορικά γεγονότα πλαισιώνουν την περίοδο εκείνη με αφετηρία τις χρονολογίες 1897, 1909; (Στο σημείο αυτό επιχειρείται σύνδεση με τα προηγούμενα).
- Μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες από τις φωτογραφίες για το κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό πλαίσιο της εποχής και ποιες;

---

[10] Σε περίπτωση απουσίας ανάλογης υλικοτεχνικής υποδομής οι φωτογραφίες μπορούν να μοιραστούν σε έγχρωμα φωτοαντίγραφα.
[11] Στην αρχή προβλήθηκαν μεμονωμένα και μετά όλες μαζί (βλ. Παράρτημα).
[12] Εφόσον υπάρχει διαθέσιμος χρόνος (π.χ. αν διατεθεί για τη διδασκαλία δίωρο συνεχές), η δραστηριότητα αυτή μπορεί να γίνει γραπτώς ανά ομάδες και μάλιστα να γίνει σύγκριση μεταξύ των στοιχείων που εντόπισε η καθεμία, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι μαθητές εντόπισαν αρκετές ενδείξεις στις φωτογραφίες ώστε να ''μαντέψουν'' σωστά.

Δεν απαιτήθηκε και στο σημείο αυτό τεκμηριωμένη απάντηση καθώς, αυτό αποτέλεσε το ζητούμενο του μαθήματος. Στόχος ήταν η εισαγωγή στο θέμα και η σύνδεση με τα προηγούμενα.

Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να διερευνήσουν τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες της εποχής εκείνης μέσα από το παράδειγμα της Αθήνας, καθώς αυτή ως πρωτεύουσα του κράτους και κέντρο των πολιτικών αποφάσεων αποτελούσε, όπως και σήμερα, το κέντρο των εξελίξεων. Και πιο συγκεκριμένα τα ερωτήματα που μας απασχόλησαν ήταν τα εξής:

- Σε ποια Αθήνα ζούσαν;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της Αθήνας την εποχή εκείνη;
- Γιατί διαμόρφωσε αυτά τα χαρακτηριστικά;
- Ποιοι παράγοντες έπαιξαν ρόλο στη διαμόρφωση της εικόνας αυτής;

***΄Β Φάση Διδασκαλίας* :** Επεξεργασία (15΄)

Οι μαθητές (22) χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες, οι τρεις των τεσσάρων ατόμων και οι δύο των πέντε. Τους ανακοινώθηκαν τα εξής: Υποθέστε ότι είστε δημοσιογράφοι - Αθηναιογράφοι σε εφημερίδα. Ο αρχισυντάκτης σας ζητάει να κάνετε ένα αφιέρωμα στη μεταβατική περίοδο της Ελλάδας στον 20ο αιώνα (1897-1909) με επίκεντρο την Αθήνα για να δημοσιευτεί στο ένθετο του Κυριακάτικου φύλλου. Θα χωριστείτε σε πέντε ομάδες προκειμένου να επεξεργαστείτε το θέμα. Η κάθε ομάδα με τη βοήθεια φύλλου εργασίας- το οποίο περιλαμβάνει γραπτές και οπτικές πηγές καθώς, και ένα διάγραμμα (βλ. Παράτημα,2,3) το οποίο θα συμπληρώσετε επιγραμματικά - θα αναλάβει να αναδείξει και μία πτυχή[13] ,έναν τομέα της περιόδου αυτής ενώ παράλληλα θα δώσετε ένα σύντομο δικό σας **σχόλιο** που να εξηγεί τον παράγοντα που έπαιξε ρόλο στην αστικοποίηση της αθηναϊκής κοινωνίας. Στις απαντήσεις θα πρέπει να λάβετε υπόψη το είδος, το συντάκτη και τη χρονολογία των πηγών. Οι ομάδες και οι πηγές που επεξεργάστηκαν ήταν οι εξής:

ΟΜΑΔΑ 1: Αθηναιογράφοι **οικονομικού** τομέα (ως πηγές δόθηκαν ένα απόσπασμα από την Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. (1978). Τόμος. ΙΔ΄,σ.167. Εκδοτική Αθηνών, ένας πίνακας απογραφής του πληθυσμού της Αθήνας την περίοδο εκείνη από τους Γιοχάλα, Θ. –Καφετζάκη Τ. (2013). Αθήνα: Ιχνηλατώντας την πόλη με οδηγό την ιστορία και τη λογοτεχνία, ΄β έκδοση,σελ.603.Εστία, και μια φωτογραφία/ καρτ ποστάλ της Ερμού το 19ο αι.)

ΟΜΑΔΑ 2: Αθηναιογράφοι **πολιτικού τ**ομέα (ως πηγές δόθηκαν δύο αποσπάσματα, ένα απόσπασμα από τον Clogg,R. (2003)**.** Συνοπτική ιστορία της Ελλάδας 1770- 2000,σ.96. Εκδόσεις Κάτοπτρο και ένα από τον Τσουκαλά, Κ. (1977). Το πρόβλημα της πολιτικής πελατείας στην Ελλάδα του 19ου αιώνα. Στο : Γ.Δ. Κοντογιώργης (επιμ.): Κοινωνικές και πολιτικές *δυνάμεις στην Ελλάδα, σ.97. Αθήνα,* καθώς και μια φωτογραφία/ καρτ ποστάλ της Ερμού το 19ο αι.).

ΟΜΑΔΑ 3: Αθηναιογράφοι **κοινωνικού** τομέα (ως πηγές δόθηκαν δύο αποσπάσματα, ένα απόσπασμα από την Χριστίνα Αγριαντώνη, «Ένας τραπεζίτης στην Αθήνα του 19ου αιώνα». Μια μέρα. Δεκαπέντε ιστορίες καθημερινότητας από τα αρχαία χρόνια ως την εποχή μας, έτος 1988 και ένα από την Σκαλτσά, Μ (1983). Κοινωνική ζωή και δημόσιοι χώροι κοινωνικών συναθροίσεων στην Αθήνα του 19ου αι, σ.419-423, 425-427. Θεσσαλονίκη, καθώς και δύο φωτογραφίες, μία που απεικονίζει το ξενοδοχείο ''Μεγάλη Βρετανία'' το 19ο αι. και μία την οδό Αιόλου).

ΟΜΑΔΑ 4: Αθηναιογράφοι **κοινωνικού** τομέα (ως πηγές δόθηκαν δύο αποσπάσματα, ένα από την Καλλιρρόη Παρρέν, «Αι γυναίκες εν τη ελληνική βιομηχανία», Εφημερίς των Κυριών, έτος 1887, και ένα από Αμεντέ Μπριτς, Η νέα Αθήνα, έτος 1910 καθώς, και μία φωτογραφία με ανήλικες γυναίκες εργάτριες).

ΟΜΑΔΑ 5: Αθηναιογράφοι **κοινωνικού** τομέα (ως πηγές δόθηκαν ένα απόσπασμα από τον Πλάτωνα Δρακούλη, Το εγχειρίδιο του εργάτου , έτος 1893, και μια εικόνα με άνδρες εργάτες σε εργοστάσιο)

Στη συνέχεια δόθηκαν οδηγίες για τον τρόπο εργασίας των ομάδων. Οι μαθητές κάθε ομάδας κλήθηκαν να διαβάσουν όλοι τις πηγές και μετά να ορίσουν μια εργασία και έναν ρόλο σε κάθε μέλος της ομάδας τους. Ως χρόνος εργασίας ορίστηκαν τα 15΄. Καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας σε ομάδες η διδάσκουσα περνούσε από τις ομάδες και επέλυε τυχόν απορίες, ενώ παρότρυνε τους μαθητές να μη συμφωνούν απλώς με τους άλλους συμμαθητές τους αλλά να παρεμβαίνουν με κριτική διάθεση.

Γ΄ φάση διδασκαλίας: Ανακοίνωση Αποτελεσμάτων (15΄)

Η κάθε ομάδα διαμέσου του εκπροσώπου της ανακοίνωσε τα συμπεράσματά της, αφού πρώτα παρουσίασε στην ολομέλεια το θέμα-τομέα με τον οποίο ασχολήθηκε, καθώς, η κάθε ομάδα πραγματευόταν και μια διαφορετική πτυχή. Παράλληλα, έγινε συζήτηση προκειμένου να φωτιστούν καλύτερα οι παράγοντες εκείνοι που αναδεικνύουν την πορεία της πόλης προς την αστικοποίηση και τις προσπάθειες της να αποκτήσει χαρακτηριστικά ευρωπαϊκής πρωτεύουσας με όλα τα θετικά ή αρνητικά που συνεπάγεται αυτό. Σημειώθηκαν στον πίνακα τα βασικά σημεία των απαντήσεων και οι μαθητές συμπλήρωσαν σταδιακά στο σχεδιάγραμμα και τους υπόλοιπους τομείς τους οποίους επεξεργάστηκαν οι υπόλοιπες ομάδες ώστε να αποκτήσουν ολοκληρωμένη εικόνα και άποψη για το θέμα και να προβούν πιο εύκολα και ομαλά σε ένα γενικό συμπέρασμα. Έμφαση δόθηκε στη συσχέτιση της **οικονομικής ανάπτυξης** και συνεπώς, της αστικοποίησης λόγω της επιβολής του Διεθνούς Οικονομικού Ελέγχου. (Δ.Ο.Ε.). Ενώ διαπιστώθηκε ότι οι πολιτικοί δεν επιδρούν και τόσο θετικά σε όλη αυτή την προσπάθεια, αντίθετα κυριαρχεί ένα κλίμα δυσαρέσκειας απέναντι τους από την πλευρά των πολιτών. Στο σημείο αυτό αναφέρθηκαν από τους μαθητές κάποιες ''αναλογίες'' με τη σύγχρονη εποχή ως προς το πολιτικό κλίμα και την παρέμβαση της Τρόικας στα οικονομικά της σύγχρονης Ελλάδας. Επισημάνθηκε από τη διδάσκουσα ότι δεν μπορεί να γίνει σύγκριση, εφόσον πρόκειται για διαφορετικές χρονικά περιόδους με διαφορετικά χαρακτηριστικά, και ότι μόνο κάποιες ''αναλογίες'' μπορούν να αναδειχθούν.

[13] Στόχος δεν είναι οι μαθητές να προβούν στη σύνθεση του τελικού προϊόντος δηλαδή στη σύνθεση του αφιερώματος, λόγω έλλειψης επαρκούς διδακτικού χρόνου, αλλά να αποδώσουν αδρομερώς το πολιτικοκοινωνικοοικονομικό πλαίσιο της εποχής προκειμένου να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν την εικόνα της Αθήνας την περίοδο εκείνη.

Δ΄ φάση διδασκαλίας: Δραστηριότητα κλεισίματος (5΄)

Στη φάση αυτή προβλήθηκαν ξανά οι αρχικές φωτογραφίες[14] της Αθήνας (αφόρμηση) στο γύρισμα του 20ου αι. και μέσω αυτών ζητήθηκε από τους μαθητές να ανακεφαλαιώσουν τα βασικά σημεία της ενότητας που επεξεργάστηκαν ως εξής:

- Ποια η ματιά σας τώρα;
- Άλλαξε και ως προς τι η αρχική σας εικόνα για την Αθήνα μετά την μελέτη των πηγών;
- Σε ποια Αθήνα ζούσαν;
- Ποιοι παράγοντες συνέβαλαν τελικά στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της Αθήνας την περίοδο εκείνη;
- Συγκρίνοντας τις φωτογραφίες του τότε με την αντίστοιχή σημερινή τι σκέψεις κάνετε;

Β4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Το διδακτικό υλικό που αξιοποίησαν οι μαθητές περιλάμβανε φωτογραφίες της Αθήνας σήμερα και τέλη 19ου – αρχές 20ου αιώνα καθώς, και ένα φύλλο εργασίας με γραπτές, οπτικές πηγές και ένα διάγραμμα το οποίο συμπλήρωσαν ώστε να κατανοήσουν τους παράγοντες που οδήγησαν στην αστικοποίηση. Εφόσον υπάρχει η δυνατότητα, μπορεί να αξιοποιηθεί ο βιντεοπροβολέας στην έναρξη του μαθήματος και σε κάποια σημεία της διδασκαλίας προκειμένου να γίνει ανακεφαλαίωση και διευκρίνιση κάποιων βασικών σημείων διαφορετικά γίνεται αξιοποίηση φωτοαντιγράφων.

Β5. Έρευνα

Κατά την εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας αξιοποιήθηκαν η μη-δομημένη συνέντευξη και η παρατήρηση για τη συλλογή στοιχείων (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Πιο αναλυτικά, με το πέρας της διδασκαλίας διατυπώθηκαν σε πέντε μαθητές/τριες (τρία κορίτσια και δύο αγόρια) προφορικά δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου, εκ των οποίων η μία αφορούσε τη θεματολογία της ενότητας και η άλλη τη μέθοδο προσέγγισής της. Οι ερωτηθέντες εξέφρασαν θετική γνώμη τόσο για τη θεματολογία της ενότητας όσο και για τον τρόπο προσέγγισής της με ομαδοσυνεργατικό τρόπο λέγοντας τα εξής: ''ήταν πολύ διαδραστικό το μάθημα'', ''μας έκανε να συνεργαστούμε και να προβληματιστούμε''. Επίσης, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ήταν παρόντες ως παρατηρητές δεκαπέντε περίπου συμφοιτητές μου, η επόπτρια καθηγήτρια και ο εκπαιδευτικός της τάξης καθώς, η διδακτική αυτή εφαρμογή υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του μεταπτυχιακού προγράμματος που παρακολουθούσα. Η παρατήρηση ήταν ελεύθερη, χωρίς τη χρήση σταθμισμένου εντύπου παρατήρησης. Έγινε μέσω της καταγραφής ελεύθερων σχολίων. Τα σχόλια των παρατηρητών ήταν τα εξής: ''πρωτότυπος ο σχεδιασμός της προσέγγισης του θέματος'', ''αποτελεσματική λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου'' καθώς, μαθητές από διαφορετικές ομάδες εξέφραζαν/διατύπωναν τη γνώμη τους όχι μόνο για τα ζητούμενα της ομάδας τους αλλά και των υπόλοιπων ομάδων. Ενώ ως αδυναμίες σημειώθηκαν, ο μη αναλυτικός σχολιασμός της προέλευσης (πρωτογενών/ δευτερογενών) των περισσοτέρων πηγών που δόθηκαν, η μη αναλυτική επεξήγηση των όρων αστικοποίηση μέσω κάποιων επιπλέον κειμένων από κάποιους ακαδημαϊκούς ή ιστορικούς καθώς, και του όρου σοσιαλισμού, αδυναμίες που συσχετίστηκαν με τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο.

Σε γενικές γραμμές δεδομένου του χρόνου και της τάξης (Γ΄ γυμνασίου) στην οποία απευθύνθηκε η διδασκαλία θεωρήθηκε από την ανταπόκριση των μαθητών αρκετά επιτυχής ως προς την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί. Διότι συμμετείχε η πλειονότητα των μαθητών και κυρίως, μαθητές που στο μάθημα της ιστορίας ήταν ανενεργοί όπως είχα διαπιστώσει από προηγούμενη παρατήρηση του τμήματος. Επίσης, κατά τη Δραστηριότητα Κλεισίματος που είχε ως στόχο την ανακεφαλαίωση αλλά και τον έλεγχο επίτευξης των στόχων διαφάνηκε η κατανόηση του μαθήματος από τους μαθητές καθώς, η πλειοψηφία απάντησε με ευκολία. Αλλά και πριν τη δραστηριότητα κλεισίματος, στην τρίτη φάση της διδασκαλίας (ανακοίνωση αποτελεσμάτων) διατυπώθηκαν από τους μαθητές ερωτήματα, όπως: ''και σήμερα δεν είναι κάπως έτσι τα πράγματα;'', ''άρα μήπως καταλαβαίνουμε την τωρινή κατάσταση μέσα από τη μελέτη της ιστορίας'', στοιχεία που αποτελούν ισχυρή ένδειξη για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος τηρουμένων των αναλογιών της διδασκαλίας στο πλαίσιο της μίας διδακτικής ώρας .

Β6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Συμπερασματικά πρόκειται για μια διδακτική εφαρμογή η οποία ξεφεύγει από το καθιερωμένο πλαίσιο της γεγονοτολογικής διδασκαλίας της ιστορίας και τη μηχανιστική γραμμικότητα της αιτιότητας, η οποία υπακούει στον κανόνα: αίτια, γεγονότα, συνέπειες. Καθώς, έχει διαπιστωθεί ότι η γραμμική αιτιότητα ευνοεί την κατασκευή νοητικών σχημάτων συνέχειας και τελεολογικών αναπαραστάσεων της ιστορίας και προωθεί μια μονοσήμαντη και τελεσίδικη αντίληψη για την εξήγηση της ιστορίας (Κάββουρα, 2011, Κόκκινος, 2006). Ενώ συνδυάζει στοιχεία μικρής έκτασης σχεδίου εργασίας και τοπικής ιστορίας καθώς, μπορεί να αποτελέσει το ά μέρος ενός σχεδίου εργασίας στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας (όπως προβλέπεται από το ΑΠΣ για το Γ΄ Τρίμηνο), με θέμα ιστορικά κτίρια του κέντρου και να δοθεί ως εργασία προέκτασης η εξής δραστηριότητα: Ανά ομάδα επιλέξτε και φωτογραφίστε μια περιοχή του κέντρου. Πλαισιώστε τη φωτογραφία σας με στοιχεία τέτοια που να αναδεικνύουν το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο της εποχής στην οποία αναφέρεται.

Β7. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Altrichter, H., Posch, P,& Somekh,, B.(2001) . Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους, μτφρ Μ. Δεληγιάννη, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ.11-172.

[14] Αν ο διδάσκων διαπιστώσει ότι κατά την πορεία του μαθήματος δεν επαρκεί ο χρόνος προβάλλει τις φωτογραφίες και θέτει τα ερωτήματα (ποια η ματιά σας τώρα; κτλ.) στην φάση της ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων και πριν ξεκινήσουν να μιλούν οι εκπρόσωποι των ομάδων.

Κάββουρα, Θ. (2013). Η πολυπρισματικότητα στη Διδασκαλία της ιστορίας. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε. Μηλίγκου, Μ.Φουντοπούλου (Επιμέλεια). «*Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική ‘Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και & Ψυχολογίας*», σ.145-155. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου». Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.

Κάββουρα, Θ. (2011). *Διδακτική της ιστορίας. Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση*. Μεταίχμιο. Αθήνα.

Κασσωτάκης Μ., Φλουρής Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία, Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, τ. ΄Β. Αθήνα.

Κόκκινος, Γ. (2006). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας. Για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής σκέψης*. Εκδ. Μεταίχμιο. Τρίτη έκδοση. Αθήνα.

Mattozzi, I. (2006). *Εκπαιδεύοντας αναγνώστες Ιστορίας*. Επιστημονική επιμέλεια-πρόλογος Θ. Κάββουρα. Εκδ. Μεταίχμιο. Αθήνα.

Μαστραπάς, Α. (2008). «Η προσέγγιση των πηγών ως παιδαγωγικό αγαθό και ως εκπαιδευτική τεχνική στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας». Πρακτικά Συνεδρίου : Η διδασκαλία της ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση. Σύνδεσμος Ελλήνων Κυπρίων φιλολόγων –Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. Λεμεσός 3-4 Οκτωβρίου (υπό έκδοση), στο Εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού της Κύπρου,(2011), Διδακτική μεθοδολογία και εφαρμογές στο μάθημα της ιστορίας. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαυροσκούφης, Δ. (2005), Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές, Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη, στο, Εγχειρίδιο εκπαιδευτικού της Κύπρου(2011), *Διδακτική Μεθοδολογία και εφαρμογές στο Μάθημα της Ιστορίας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Jaffee, D. (2006). *Thinking Visually as Historians: Incorporating Visual Methods*. Retrieved October 15, 2015, from http://www.journalofamericanhistory.org/textbooks/2006/jaffee.html)

Rusen, J. ‘Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development.’ In Seixas, P (ed.) (2006) *Theorizing Historical Consciousness.* Toronto: University of Toronto Press.

Stradling, R. (2001). Η διδασκαλία της Ευρωπαϊκής ιστορίας του 20ού αιώνα. Συμβούλιο της Ευρώπης στο Εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού της Κύπρου,(2011), *Διδακτική μεθοδολογία και εφαρμογές στο μάθημα της ιστορίας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Β8. Παράρτημα

1. Φωτογραφίες



2. Φύλλα Εργασίας

Υποθέστε ότι είστε δημοσιογράφοι–αθηναιογράφοι σε εφημερίδα . Ο αρχισυντάκτης σάς ζητάει να κάνετε ένα αφιέρωμα στη μεταβατική περίοδο της Ελλάδας στον 20ο αιώνα (1897-1909) με επίκεντρο την Αθήνα για να δημοσιευτεί στο ένθετο του Κυριακάτικου φύλλου. Θα επεξεργαστείτε το θέμα σε πέντε ομάδες. Η κάθε ομάδα θα αναλάβει να αναδείξει και έναν τομέα της περιόδου αυτής, ως εξής:

ΟΜΑΔΑ 1: Αθηναιογράφοι οικονομικού τομέα

Μελετήστε το παρακάτω κείμενο, τον πίνακα της απογραφής του πληθυσμού και την εικόνα προκειμένου να συμπληρώσετε τον πίνακα για την **οικονομική κατάσταση** της εποχής εκείνης στην Αθήνα και να δώσετε ένα σύντομο δικό σας **σχόλιο** που να εξηγεί πώς συνέβαλε στην ανάπτυξή της. Να λάβετε υπόψη το είδος, το συντάκτη και τη χρονολογία των πηγών.

{…} Τα οικονομικά του 1899 δεν ήταν στην απελπιστική κατάσταση που θα περίμενε κανείς. Παρά τη μακροχρόνια κρίση που προηγήθηκε και τον καταστροφικό πόλεμο, η οικονομία συνήλθε πολύ γρήγορα και μέχρι το 1901 παρουσίασε αξιόλογη βελτίωση. Ο προϋπολογισμός του 1897 ανέγραφε έσοδα περίπου 95 εκατομμύρια δραχμές και έξοδα 88 εκατομμύρια.{….}
Στην απροσδόκητη αυτή βελτίωση των οικονομικών συνετέλεσε η κυβερνητική σταθερότητα μέχρι το 1901 {…}. Ένας άλλος λόγος είναι ότι η χώρα μετά τον πόλεμο ηρέμησε από τα εξωτερικά ζητήματα. Έλλειψε ο αναβρασμός που την αναστάτωνε κατά διαστήματα εξαιτίας του Κρητικού και Μακεδονικού ζητήματος και αναπόφευκτα προκαλούσε ανακοπή της οικονομικής δραστηριότητας. Πρέπει να ακόμα να υπολογιστεί ότι άρχισαν να αποδίδουν τα συγκοινωνιακά έργα που είχαν γίνει επί Τρικούπη. Επίσης, η παρουσία του Διεθνούς Ελέγχου στάθηκε ωφέλιμη από ορισμένες απόψεις.

Ιστορία Του Ελληνικού Έθνους. (1978). Τόμος. ΙΔ΄,σ.167. Εκδοτική Αθηνών.

Ο ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΤΗΣ ΑΘΗΝΑΣ

1879	68.677
1889	114.355
1896	128.735
1907	175.43Ο

Γιοχάλας, Θ. –Καφετζάκη Τ[15]. (2013). Αθήνα: Ιχνηλατώντας την πόλη με οδηγό την ιστορία και τη λογοτεχνία, ΄β έκδοση,σελ.603.Εστία.



ΟΜΑΔΑ 2 : Αθηναιογράφοι πολιτικού τομέα

Μελετήστε τα παρακάτω κείμενα και την εικόνα προκειμένου να συμπληρώσετε τον πίνακα για την **πολιτική κατάσταση** της εποχής εκείνης στην Αθήνα και να δώσετε ένα σύντομο δικό σας **σχόλιο** που να εξηγεί τον αντίκτυπο της στους πολίτες. Να λάβετε υπόψη το είδος, το συντάκτη και τη χρονολογία των πηγών.

''Μετά τον θάνατο του Τρικούπη και την ήττα του 1897, η πολιτική του βασιλείου ξανακύλησε στην παλιά της ασθένεια. Για μια ακόμη φορά η διάλυση της κοινής αυταπάτης βρήκε διέξοδο στην πολιτική κερδοσκοπία και στη δημαγωγία (=προσπάθεια προσεταιρισμού του λαού με απατηλά μέσα) της παραδοσιακής πολιτικής.''

Clogg,R[16]. (2003). Συνοπτική ιστορία της Ελλάδας 1770- 2000,σ.96. Εκδόσεις Κάτοπτρο.

''Μέχρι και τον εικοστό αιώνα τουλάχιστον στην ύπαιθρο η τεράστια πλειοψηφία των στελεχών, οπαδών ή και απλών ψηφοφόρων όλων των πολιτικών παρατάξεων, - ακόμα και εκείνων που επαγγέλλονταν (=υπόσχονταν) τη δημιουργία ''κομμάτων αρχών'', αντιμετώπιζαν το κόμμα κατά κύριο λόγο σαν μηχανισμό συμμετοχής στο μηχανισμό των κρατικών παροχών.''

Τσουκαλάς, Κ.[17](1977). Το πρόβλημα της πολιτικής πελατείας στην Ελλάδα του 19ου αιώνα. Στο : Γ.Δ. Κοντογιώργης (επιμ.): Κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα, σ.97. Αθήνα.

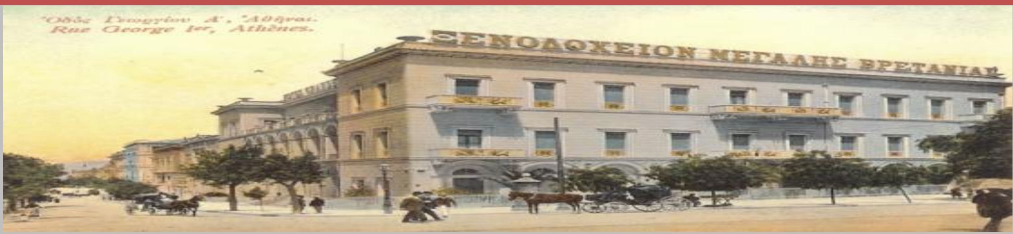


ΟΜΑΔΑ 3 : Αθηναιογράφοι κοινωνικού τομέα

[15] Γιοχάλας, Θ.- Καφετζάκη Τ. : Ιστορικοί- εκπαιδευτικοί. Το βιβλίο τους προτείνει μια περιήγηση στην Αθήνα και την ιστορία της μέσα από αποσπάσματα ιστορικών, περιηγητικών, αυτοβιογραφικών και δημοσιογραφικών κειμένων.
[16] Clogg, R. : Αμερικανός ιστορικός.
[17] Τσουκαλάς, Κ. : κοινωνιολόγος και καθηγητής πανεπιστημίου.

Μελετήστε τα παρακάτω κείμενα και τις εικόνες προκειμένου να συμπληρώσετε τον πίνακα για την κοινωνική κατάσταση-από την άποψη της **κοινωνικής διαστρωμάτωσης** και των **χαρακτηριστικών** της- της εποχής εκείνης στην Αθήνα και να δώσετε ένα σύντομο δικό σας **σχόλιο** που να εξηγεί την κατάσταση αυτή. Να λάβετε υπόψη το είδος, το συντάκτη και τη χρονολογία των πηγών.

'' […. Βγαίνοντας από το […] γραφείο γύρω στη μιάμιση ώρα, ο [Γεώργιος] Μελούδης δεν ήταν βέβαια απόλυτα ευχαριστημένος, ήξερε όμως τουλάχιστον πού βάδιζε[…].Ο Ρενιέρης τον ρώτησε για τις ιπποδρομίες που επρόκειτο να οργανώσει […] η Ιππική Εταιρία που είχε ιδρύσει ο Μελούδης δυο χρόνια πριν, κι αυτός τον ρώτησε για τον δραματικό και μουσικό σύλλογο και για τα επίσημα εγκαίνια του κτιρίου του Ευαγγελισμού που ετοιμάζονταν και όπου βέβαια θα παρίσταντο όλοι, σαν δωρητές {…}. Στο σπίτι κάθισε λίγο με τη γυναίκα του και τη νεαρή τους κόρη στον μεγάλο καναπέ {…}, προτού περάσουν στην τραπεζαρία. Είχαν έρθει στο μεταξύ και άλλα γράμματα. Το καθημερινό σημείωμα από τον γιό τους, που ήταν στη Σχολή Ευελπίδων, ένα γράμμα από την αδελφή του στο Λονδίνο {…}κι ακόμα η πρόσκληση να παραστούν στα εγκαίνια του σιδηροδρόμου Βόλου-Θεσσαλίας, τον άλλο μήνα. Είχε νοικιαστεί ατμόπλοιο που θα τους μετέφερε όλους μαζί στον Βόλο {…}. Η γυναίκα του του διηγήθηκε την πρωινή της έξοδο, τα ψώνια {…}. Του μίλησε ακόμα για τη συνάντηση που είχε με τις κυρίες {…} της Επιτροπής του Ορφανοτροφείου {…}. Η κόρη τους τούς περιέγραψε τον πρωινό της περίπατο με τη δασκάλα της των γαλλικών {…].''
Χριστίνα Αγριαντώνη[18], «Ένας τραπεζίτης στην Αθήνα του 19ου αιώνα»
Μια μέρα. Δεκαπέντε ιστορίες καθημερινότητας από τα αρχαία χρόνια ως την εποχή μας, έτος 1988.
(www.museduc.gr)



Χώροι συνάθροισης των κατώτερων κοινωνικά στρωμάτων (1880 -1910)

''{…} Οι ταβέρνες για τα κατώτερα στρώματα βρίσκονται στις συνοικίες τους και στην Αγορά. {…} Τα μπακάλικα επίσης συγκεντρώνουν τα κατώτερα στρώματα και εκεί οι εργάτες σχολιάζουν τα νέα της ημέρας και τα προβλήματά τους, πίνοντας κρασί ή ρακί.{…}Η ανάγκη των εύκολων χρημάτων, συχνά οδηγεί τα κατώτερα *στρώματα στα καφενεία- χαρτοπαικτικές λέσχες της Ομόνοιας, της Αθηνάς και της Αιόλου όπου η χαρτοπαιξία ανθεί, ανάλογα βέβαια και με την πολιτική κατάσταση. Καραγκιοζοπαίχτες διασκεδάζουν τακτικά τους θαμώνες. {…} Επιπλέον, με την πληθώρα των θεάτρων και των θεατρικών ειδών που παίζονται αυτή την περίοδο, τα κατώτερα στρώματα έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν θεάματα που τους διασκεδάζουν. Εξάλλου, για πρώτη φορά εμφανίζονται θέατρα και στις συνοικίες{…}. Τέλος, τα κατώτερα στρώματα αυτής της περιόδου συναθροίζονται στις πλατείες των συνοικιών{…..}. Εμφανίζονται και στις πλατείες του κέντρου, αλλά κυρίως στις μεγάλες γιορτές και στις εθνικές επετείους. {….}* ''

Σκαλτσά, Μ[19]. (1983). Κοινωνική ζωή και δημόσιοι χώροι κοινωνικών συναθροίσεων στην Αθήνα του 19ου αι, σ.419-423, 425-427. Θεσσαλονίκη.



ΟΜΑΔΑ 4 : Αθηναιογράφοι κοινωνικού τομέα

Μελετήστε τα παρακάτω κείμενα και την εικόνα προκειμένου να συμπληρώσετε τον πίνακα για την κοινωνική κατάσταση –από την άποψη των **συνθηκών εργασίας** του εργατικού δυναμικού στα εργοστάσια την εποχή εκείνη στην Αθήνα και να δώσετε ένα σύντομο δικό σας **σχόλιο** που να εξηγεί την κατάσταση αυτή. Να λάβετε υπόψη το είδος, το συντάκτη και τη χρονολογία των πηγών.

[18] Χ.Αγριαντώνη : σύγχρονη ιστορικός
[19] Σκαλτσά Μ. :Καθηγήτρια Ιστορίας της Τέχνης στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Στο παρακάτω απόσπασμα η Καλλιρρόη Παρρέν[20] μιλάει για τις εργάτριες σε μια κλωστοϋφαντουργία στον Πειραιά.

''Το χειμώνα δουλεύουν αδιάκοπα από τις έξι το πρωί μέχρι τις έξι και μισή το βράδυ, με μόνο μισή ώρα ανάπαυση για να φάνε. Το καλοκαίρι από τις πέντε το πρωί μέχρι τις έξι και μισή αναπαύονται μόνο μιάμιση ώρα. Έτσι η δεκάχρονη ή εντεκάχρονη παιδούλα που βρίσκεται στην ανάπτυξη ή η νέα γυναίκα που [βρίσκεται σε ηλικία] να κάνει παιδιά στέκεται όρθια στη θέση της σχεδόν χωρίς να κινείται για δώδεκα ολόκληρες ώρες. ''

«Αι γυναίκες εν τη ελληνική βιομηχανία», Εφημερίς των Κυριών, έτος 1887
Απόδοση στη σύγχρονη γλώσσα
(www.museduc.gr)

Στο παρακάτω απόσπασμα ένας Γάλλος περιηγητής μιλάει για την παιδική εργασία στην Αθήνα στις αρχές του 20ου αιώνα.

''Στην Αθήνα η παιδική εργασία είναι σκληρή για το φτωχό. Ο λαός αγνοεί{…} το σεβασμό και τον οίκτο για τα παιδιά. Κάθε φορά που ένα φορτίο πρέπει να μεταφερθεί, δε φωνάζουν τον άντρα αλλά το μικρό παιδί. Πάνω σε αυτό πέφτει τελικά η δουλειά […]. Λούστροι, υπηρέτες, μαθητευόμενοι τεχνίτες, μικρές υπηρέτριες, όλα αυτά τα παιδικά πρόσωπα αποπνέουν σοβαρότητα. Μόλις αντιμετωπίσουν τη σκληρή πραγματικότητα της δουλειάς, αποκτούν μια σοβαρή έκφραση που έρχεται σε αντίθεση με τα παιδικά χαρακτηριστικά τους.''

Αμεντέ Μπριτς, Η νέα Αθήνα, έτος 1910
(www.museduc.gr)



ΟΜΑΔΑ 5: Αθηναιογράφοι κοινωνικού τομέα

Μελετήστε το παρακάτω κείμενο και την εικόνα προκειμένου να συμπληρώσετε τον πίνακα για την κοινωνική κατάσταση-από την άποψη της διαμόρφωσης του **εργατικού κινήματος**- της εποχής εκείνης στην Αθήνα και να δώσετε ένα σύντομο δικό σας **σχόλιο** που να εξηγεί την κατάσταση αυτή. Να λάβετε υπόψη το είδος, το συντάκτη και τη χρονολογία των πηγών.

''Η κοινωνία χωρίζεται σε πλούσιους και φτωχούς. Όλα όσα απολαμβάνουν οι πλούσιοι τα παράγουν οι φτωχοί με τη συνεχή εργασίας τους{...}. Οι φτωχοί λοιπόν είναι δούλοι των πλουσίων και, όσο δε ζητούν οι ίδιοι την ελευθερία τους, κανείς δεν πρόκειται να τους τη δώσει. Η ελευθερία δε δίνεται ποτέ ως δώρο, αλλά κατακτιέται ως δικαίωμα{...}. Κάποιος είναι πραγματικά ελεύθερος όταν προσφέρει τη χρήσιμη εργασία του και παίρνει για αμοιβή ολόκληρο το προϊόν της εργασίας του, με την εγγύηση της πολιτείας. Τότε είναι πλούσιος και ανεξάρτητος. Τότε κανείς δεν είναι φτωχός ή πλούσιος.''

Πλάτων Δρακούλης[21], Το εγχειρίδιο του εργάτου , έτος 1893
Απόδοση στη σύγχρονη γλώσσα
(www.museduc.gr)

[20] Καλλιρρόη Παρρέν (1861 -1940) ήταν δημοσιογράφος, λογία και μία από τις πρώτες γυναίκες φεμινίστριες.
[21] Ο Π. Δρακούλης (1858-1942) είναι από τους πρώτους Έλληνες σοσιαλιστές. Έβγαλε τα περιοδικά Άρδην και Έρευνα, έγραψε πολλά βιβλία και ασχολήθηκε ενεργά με το συνδικαλισμό των αγροτών και των εργατών.



Προέλευση φωτογραφιών :

α) Σχολικό εγχειρίδιο Γ γυμνασίου,ενότητα 23.

β) http://www.istorikathemata.com/2013/04/The-history-of-the-Ermou-road-in-Athens.html

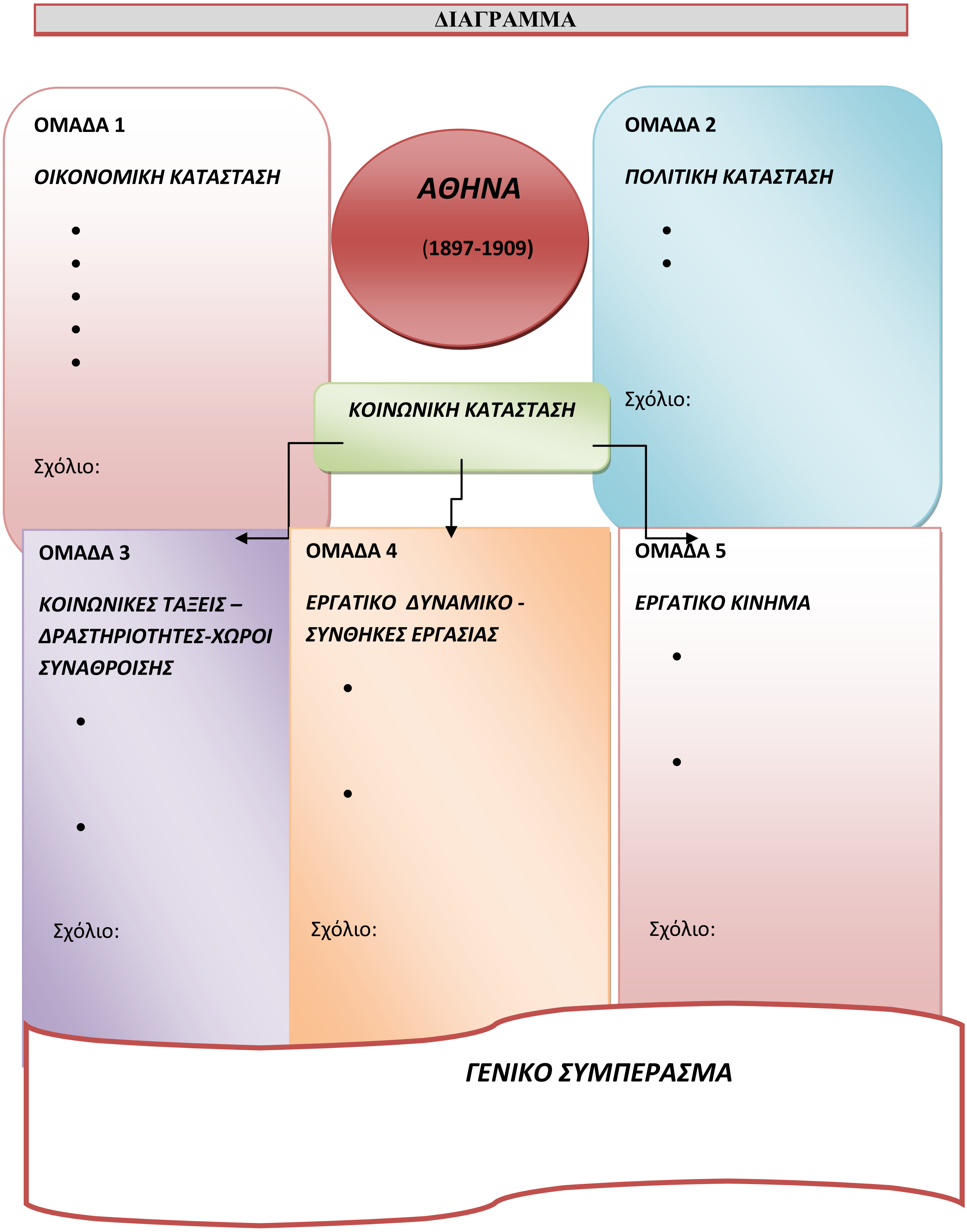
γ) http://www.diaforetiko.gr/dite-stin-ermou-tou-1920-kompses-kiries-na/.

δ) http://www.in2life.gr/features/notes/article/271610/mia-volta-sthn-athhna-toy-19oy-aiona.html.

ε) users.sch.gr/housos/Old%20**Athens**.pps,

στ) http://www.slideboom.com/presentations/511214

3. Διάγραμμα


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ
ΟΜΑΔΑ 1
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ
Σχόλιο:
ΑΘΗΝΑ
(1897-1909)
ΟΜΑΔΑ 2
ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ
Σχόλιο:
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ
ΟΜΑΔΑ 3
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ – ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ-ΧΩΡΟΙ ΣΥΝΑΘΡΟΙΣΗΣ
Σχόλιο:
ΟΜΑΔΑ 4
ΕΡΓΑΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ - ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
Σχόλιο:
ΟΜΑΔΑ 5
ΕΡΓΑΤΙΚΟ ΚΙΝΗΜΑ
Σχόλιο:
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Μπρος γκρεμός και πίσω ρέμα: διαμόρφωση αξιών στο μάθημα του ΣΕΠ με την αξιοποίηση του κινηματογράφου

Χρήστος Ντόγας[1], Περσεφόνη Λαμπροπούλου[2], Ιωάννα Κοντζίνου[3]

[1] Εκπαιδευτικός ΠΕ03 ΔΔΕ Αν. Αττικής, ntogas306@yahoo.gr
[2] Εκπαιδευτικός ΠΕ07 ΔΔΕ Αν. Αττικής, persa256@yahoo.gr
[3] Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, ΚΕ.ΣΥ.Π. Αν. Αττικής,ΠΕ06, kontzinou.anny@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας προτείνει τη βιωματική προσέγγιση του θέματος της διαμόρφωσης προσωπικών και επαγγελματικών αξιών στο διδακτικό αντικείμενο «Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου. Οι αξίες, ως εκφράσεις της ανθρώπινης δράσης και της πολιτιστικής εξέλιξης, μεταβαλλόμενες καθώς διαφοροποιούνται οι συνθήκες και οι ανάγκες της κοινωνικής ζωής, επιλέχθηκαν ως θέμα με σκοπό την κριτική προσέγγιση στη διαμόρφωσή τους. Ως μεθοδολογικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν η μετασχηματίζουσα μάθηση και η αξιοποίηση της τέχνης του κινηματογράφου, στο πλαίσιο της βιωματικής παιδαγωγικής και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Μεταξύ των στόχων που τέθηκαν ήταν η αναγνώριση και συνειδητοποίηση της διαμόρφωσης των προσωπικών και επαγγελματικών αξιών, η κατανόηση και ο σεβασμός διαφορετικών αξιών, η καλλιέργεια δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, η ανάπτυξη κοινωνικής κριτικής των δεδομένων και των σχέσεων, η λήψη αποφάσεων με ευθύνη ως προς το κοινωνικό σύνολο με την αξιοποίηση των εμπειριών και την προοπτική του επιθυμητού μέλλοντος.

Λέξεις κλειδιά: μετασχηματίζουσα μάθηση, τέχνη, σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός, συνεργατικό μοντέλο βιωματικών δράσεων διερεύνησης.

Α. Εισαγωγή

Το προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας έχει τον τίτλο «Μπρος γκρεμός και πίσω ρέμα», αποτελεί πρόταση διδασκαλίας για το διδακτικό αντικείμενο «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ)» στο πλαίσιο της Βιωματικής Δράσης της Γ΄ τάξης του Ημερήσιου και του Εσπερινού Γυμνασίου και εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 2015–2016 σε είκοσι μαθητές, οι οποίοι το επέλεξαν ως Βιωματική Δράση στο αντικείμενο του ΣΕΠ. Συγκεκριμένα αφορά το κεφάλαιο Δ «Προσωπικές και επαγγελματικές αξίες» της τρίτης ενότητας «Ανακαλύπτω τον εαυτό μου» του βιβλίου μαθητή για το διδακτικό αντικείμενο του ΣΕΠ, όπως διδάχτηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα του Γυμνασίου μέχρι το τέλος του σχολικού έτους 2014-2015. Για την ολοκλήρωση του προτεινόμενου σχεδίου διδασκαλίας απαιτούνται τέσσερις διδακτικές ώρες και η υλοποίησή του προϋποθέτει τη δυνατότητα προβολής φωτογραφίας και βίντεο, καθώς και μία χωροταξία, η οποία διευκολύνει την ομαδική εργασία. Η γενική ιδέα του διδακτικού σεναρίου είναι η διαμόρφωση προσωπικών αξιών μέσα από την εποικοδομητική μάθηση. Η καινοτομία του σχεδίου διδασκαλίας έγκειται στην προσπάθεια ένταξης στη σχολική βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στοιχείων της μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παράλληλα το σχέδιο διδασκαλίας πρωτοτυπεί αξιοποιώντας τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών, καθώς και την τέχνη, και πιο συγκεκριμένα τον κινηματογράφο, για να πορευθούν οι μαθητές στη διαδικασία της μάθησης.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός και στόχοι

Κατά τον ανθρωπολόγο Kluckhohn (1951, σελ. 394-403) αξία είναι «μια σαφής ή υπονοούμενη σύλληψη του επιθυμητού, χαρακτηριστική ενός ατόμου ή μιας ομάδας, η οποία επηρεάζει την επιλογή προτύπων, μέσων και δράσεων, που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη κοινωνία».

Οι αξίες δεν είναι έννοιες υπερφυσικές, υπερβατικές. Δεν υπάρχουν δηλαδή a priori στο ανθρώπινο πνεύμα. Είναι μορφές ζωής και δημιουργήματα της ανθρώπινης δράσης και της πολιτιστικής εξέλιξης. Είναι επομένως οντότητες (πράγματα, καταστάσεις, ενέργειες, διαδικασίες, ιδέες) που διαπλέκονται με τις συνθήκες ζωής και θεραπεύουν τις ανάγκες του ανθρώπου με τρόπο θετικό (Rokeach, 1973).

Οι αξίες δεν είναι ιδεατοί και απόλυτοι νόμοι. Η παρουσία τους είναι διαρκής στο χρόνο, αλλά δεν είναι απόλυτα σταθερές στο περιεχόμενο και τη μορφή. Εφόσον είναι ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένες, μεταβάλλονται σε μορφή και περιεχόμενο, κατά ιστορικές περιόδους, κοινωνίες και περιστάσεις, καθώς διαφοροποιούνται στο χρόνο και το χώρο οι συνθήκες και οι ανάγκες της κοινωνικής ζωής. Γιατί σε τελευταία ανάλυση οι αξίες δεν είναι τίποτα άλλο παρά οι νοητικές αναπαραστάσεις των αναγκών του ανθρώπου (Scheibe, 1970).

Οι αξίες σε σχέση με τον άνθρωπο εμπεριέχουν "μια λογικά αιτιολογημένη, γεμάτη εντατική προσπάθεια δημιουργία κινήτρων της συνειδητής συμπεριφοράς των ανθρώπων" (Ormell, 1980).

Το ζήτημα των αξιών και ευρύτερα της ηθικής ανάπτυξης, της ανάπτυξης δηλαδή των επιθυμητών συνηθειών και αρετών δεν έγκειται στην καλλιέργεια της αφηρημένης ηθικής σκέψης σ' ένα κοινωνικό κενό. Η ηθική σκέψη είναι αδιαχώριστη από τη συγκεκριμένη συμπεριφορά και το κοινωνικό πλαίσιο (Καζεπίδης, 1998). Με αυτή την έννοια το ζητούμενο δεν είναι μόνο η θεωρητική εκπαίδευση στον καθορισμό και την εξέταση των αξιών, αλλά η μετουσίωση των αξιών σε πράξεις και η μεταφορά τους στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής. Χωρίς να υποβαθμίζεται η σημασία των περιεχομένων μάθησης στην ηθική αγωγή των μαθητών, θεωρείται ότι το ενδιαφέρον πρέπει να επικεντρωθεί στην πρακτική μύησή τους στις αρχές της ηθικής ζωής. Κύριο μέσο για το σκοπό αυτό αποτελεί το παράδειγμα, ο εθισμός των μαθητών στις ηθικές πράξεις (Καζεπίδης, 1998). Το σχολείο στο πλαίσιο των διδακτικών και εξωδιδακτικών του δραστηριοτήτων επωμίζεται σημαντική ευθύνη για την ηθική μόρφωση των μαθητών με τις πολλαπλές αφορμές και ευκαιρίες που παρέχει για την εξέταση πολλών ηθικών ζητημάτων (Καζεπίδης, 1998). Εκείνο που απομένει είναι να αξιοποιηθούν κατάλληλα οι ευκαιρίες αυτές από τους εκπαιδευτικούς, με την προϋπόθεση βέβαια ότι εξασφαλίζεται η ανάλογη και κατάλληλη ευαισθητοποίηση και φιλοσοφική προπαρασκευή τους για ένα τόσο σημαντικό έργο (Frazler, 1980).

Εξαιτίας των παραπάνω χαρακτηριστικών τους, επιλέχθηκαν οι αξίες, με σκοπό την κριτική προσέγγιση στη διαμόρφωσή τους, με μεθοδολογικά εργαλεία τη θεωρία της μεταχηματίζουσας μάθησης και την αξιοποίηση της τέχνης στο πλαίσιο της βιωματικής παιδαγωγικής και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Οι στόχοι, που τέθηκαν, ως προς το γνωστικό τομέα, είναι οι μαθητές: 1) να αναγνωρίζουν και να συνειδητοποιούν τις προσωπικές και κοινωνικές αξίες 2) να αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίον οι αξίες επηρεάζουν την καθημερινή ζωή, 3) να συνδέσουν την ιεράρχηση των αξιών με την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών τους.

Οι στόχοι, ως προς τον συναισθηματικό τομέα, είναι οι μαθητές: 1) να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, 2) να καλλιεργήσουν την ενεργό ακρόαση, 3) να αναπτύξουν αίσθημα προσωπικής ευθύνης και ανάληψης πρωτοβουλιών, 4) να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και τις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας τους 5) να αναπτύξουν δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, 6) να διαμορφώνουν κίνητρα βάση των αξιών.

Οι στόχοι, ως προς το κοινωνικό τομέα, είναι οι μαθητές: 1) να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, 2) να αναπτύξουν δεξιότητες αναγνώρισης και επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, 3) να αναπτύξουν επιχειρηματολογία και να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους, 4) να αναπτύξουν σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις.

Οι στόχοι, ως προς το μεταγνωστικό τομέα, είναι οι μαθητές: 1) να αναπτύξουν προοπτική σε βάθος χρόνου, ειδικά στη λήψη αποφάσεων, 2) να ασκούν κοινωνική κριτική των δεδομένων και σχέσεων, 3) να αναπτύξουν δεξιότητες διαπραγμάτευσης, 4) να αναπτύσσουν υποθετικούς και παραγωγικούς συλλογισμούς, 5) να αναπτύξουν εναλλακτικούς τρόπους σκέψης, ώστε να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις προβλημάτων, 6) να αναπτύξουν κριτική και δημιουργική σκέψη, 7) να ασκηθούν στην παρατήρηση και στη μελέτη της διαμόρφωσης και του μετασχηματισμού των αξιών.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας οι μαθητές αναμένεται, ως προς τον γνωστικό τομέα: 1) να ονομάζουν και να περιγράφουν κάποιες προσωπικές και κοινωνικές αξίες τους, 2) να μπορούν να αναφερθούν σε κάποιο περιστατικό της καθημερινότητάς τους, όπου υπερασπίστηκαν ή όχι κάποια από τις αξίες τους, 3) να ονομάζουν τις ανάγκες που καλύπτει κάθε αξία τους.

Ως προς τον συναισθηματικό τομέα, οι μαθητές αναμένεται: 1) να μπορούν να αντιληφθούν μια κατάσταση από τη θέση του άλλου, 2) να ακούν τον συνομιλητή τους χωρίς προκατάληψη και να μην ερμηνεύουν τα λεγόμενα του, αλλά να ζητούν διευκρινήσεις, 3) να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις πράξεις τους και να δρουν με δική τους βούληση, 4) να εκτιμούν τον εαυτό τους και να πιστεύουν ότι με προσπάθεια, θέληση και επιμονή θα επιτύχουν τους στόχους τους, 5) να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα που νιώθουν, να μπορούν να τα αξιοποιήσουν για να εμπλουτίσουν την αυτογνωσία τους, τις σχέσεις τους και να τα διαχειριστούν, ώστε να έχουν οι ίδιοι τον έλεγχο του εαυτού τους, 6) να κινητοποιούνται συναισθηματικά από τις αξίες τους.

Οι μαθητές αναμένεται, ως προς τον μεταγνωστικό τομέα: 1) να μπορούν να παίρνουν αποφάσεις εξετάζοντας τις συνέπειές τους σε βάθος χρόνου, 2) να αναπτύξουν οξυδερκή παρατήρηση των κοινωνικών δεδομένων, να προσδιορίζουν τις μεταξύ τους σχέσεις και να προτείνουν βελτιώσεις τους, 3) να προσδιορίζουν τα προβλήματα και να προτείνουν δυνατές επιλογές επίλυσής τους, 4) να μπορούν να διατυπώνουν συλλογισμούς που αφορούν υποθετικές καταστάσεις και να δίνουν απαντήσεις, 5) να μπορούν να δουν μια κατάσταση ή ένα θέμα από διαφορετικές οπτικές, ώστε να το ορίσουν και να το διαχειριστούν με τα διαφορετικά στοιχεία κάθε οπτικής, 6) να αντιλαμβάνονται τη διαδικασία διαμόρφωσης και μετασχηματισμού των αξιών τους σε σχέση με τις ανάγκες και το κοινωνικό τους πλαίσιο, 7) να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους.

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Από τις θεωρίες μάθησης ενηλίκων η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελεί σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) «την πληρέστερη προσέγγιση μέχρι σήμερα σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο η μάθηση που περιέχει κριτικό στοχασμό μπορεί να επιφέρει μετασχηματισμούς στο σύστημα αντιλήψεων των ενηλίκων». Σύμφωνα με το Mezirow (2007) η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στη διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε δεδομένα πλαίσια αναφοράς, έτσι ώστε αυτά να γίνουν πιο ανοικτά, συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή και στοχαστικά, προκειμένου να παράγουν πιο αληθινές πεποιθήσεις, ικανές να οδηγήσουν σε δράση. Η μάθηση αυτή περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε γόνιμο διάλογο που αξιολογεί την εμπειρία των άλλων με στόχο να ληφθούν αποφάσεις για δράση θεμελιωμένες στη νέα αντίληψη που προκύπτει. Ο Κουλαουζίδης (2008) επισημαίνει, ότι η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης ενέχει τον κριτικό στοχασμό (οξυδερκή και σε βάθος εξέταση των παραδοχών μας) και τον

ορθολογικό διάλογο (συζήτηση, όπου διαπραγματεύονται με ορθολογισμό οι διάφορες απόψεις). Ο Κόκκος (2008) αναφέρει, ότι το ταξίδι του μετασχηματισμού ξεκινά με ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα και ολοκληρώνεται μέσα από δέκα στάδια, τα οποία εμπεριέχουν ενδοσκόπηση, αξιολόγηση παραδοχών, σύνδεση με τις εμπειρίες των άλλων, διερεύνηση νέων ρόλων, διαμόρφωση σχεδίου δράσης, πειραματισμό στους νέους ρόλους, απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων για ενσωμάτωσή τους στη ζωή.

Ο Mezirow (2007) ως θεμελιωτής της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης υπογραμμίζει, ότι παρόλο που η στοχαστική διεργασία αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της ενήλικης μάθησης, δεν αποκλείεται να εμπλέκονται και οι ανήλικοι σε κάποιας μορφής μετασχηματίζουσα μάθηση. Επίσης, επισημαίνει, ότι η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης εστιάζει στο πώς μαθαίνουμε να δρούμε σύμφωνα με τις δικές μας αξίες, αισθήματα και ερμηνείες και όχι με όσα έχουμε αφομοιώσει άκριτα από τους άλλους. Έτσι γινόμαστε κοινωνικά υπεύθυνα άτομα με μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής μας, στοιχείο πολύ σημαντικό για τις σύγχρονες κοινωνίες, οι οποίες διέπονται από δημοκρατικές αξίες. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011α) αναφερόμενο στο «Νέο Σχολείο» τονίζει, ότι υπάρχει η ανάγκη υιοθέτησης νέων Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία μέσα σ' όλα θα χειραφετούν, αναπτύσσοντας την ικανότητα των μαθητών να παίρνουν τον έλεγχο της ζωής τους με τρόπο αυτόνομο και υπεύθυνο. Επιπλέον προτείνει την αξιοποίηση της τέχνης για την εκπλήρωση του στόχου αυτού και συγκεκριμένα βλέπει τον κινηματογράφο ως «αποτελεσματικό εργαλείο κατανόησης, συσχετισμού και κριτικής σκέψης που πυροδοτεί τη φαντασία και ενθαρρύνει το διάλογο» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β). Παράλληλα αναφέρεται στη μεθοδολογία του ARTiT[22] (2012), ότι ένα κινηματογραφικό έργο τέχνης χρησιμεύει στην εκπαίδευση, για να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη και να προκαλέσει τη δημιουργική συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Στην πορεία προς το στόχο αυτό συμβάλλει και η βιωματική παιδαγωγική, η οποία σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2011) ενεργοποιεί τους μαθητές για να αποκτήσουν και να επεξεργαστούν πολλές και ποικίλες εμπειρίες συμβάλλοντας έτσι στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Στο επιμορφωτικό υλικό για τις Βιωματικές Δράσεις του Γυμνασίου ο Ματσαγγούρας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011γ) προτείνει το Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων Διερεύνησης τονίζοντας τα στοιχεία της συνεργασίας των μαθητών σε μικρο-ομάδες των 3-5 μελών και της διερεύνησης.

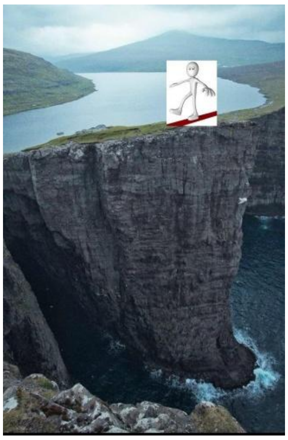
Σύμφωνα με την Πολέμη-Τοδούλου (2011) η ομάδα αποτελεί μία δυναμική ολότητα που δεν αφήνει αναξιοποίητη καμία της πλευρά ή μέλος και επιπλέον, η μικρή ομάδα αποτελεί κεντρικό κορμό στην ανάπτυξη του ανθρώπου και δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν συναισθήματα και σκέψεις και να μοιραστούν και να αξιοποιηθούν εμπειρίες. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κατά το Ματσαγγούρα (2000) προωθεί την κοινωνικοποίηση του ατόμου και εξασφαλίζει με αυθεντικό τρόπο συνθήκες βιωματικής μάθησης, η οποία αποτελεί μία συνεχή διαδικασία επίλυσης εσωτερικών γνωστικών συγκρούσεων. Επίσης η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποβλέπει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και ψυχικών στάσεων ευαισθησίας στα ατομικά και κοινωνικά προβλήματα με στόχο την εξασφάλιση των προϋποθέσεων της επιτυχίας του ατόμου και ελαχιστοποίησης των προβλημάτων του κοινωνικού συνόλου.

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Οι διδακτικές τεχνικές που διέπουν το προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας είναι η τεχνική καθοδήγησης (εισήγηση), η τεχνική διερεύνησης (συζήτηση και μελέτη περίπτωσης σε ομάδες εργασίας), η τεχνική παρουσίασης (παίξιμο ρόλων) και η τεχνική εφαρμογής (πρακτική άσκηση). Για την αξιολόγηση επίτευξης στόχων γίνεται χρήση ερωτηματολογίου σε μορφή φύλλου αξιολόγησης.

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

Στη φάση του προσανατολισμού, που αποτελεί την αφετηρία και το έναυσμα του ενδιαφέροντος των μαθητών, ο εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές την παρακάτω Εικόνα 1 με τη βοήθεια ενός προβολέα ή ενός διαδραστικού πίνακα.

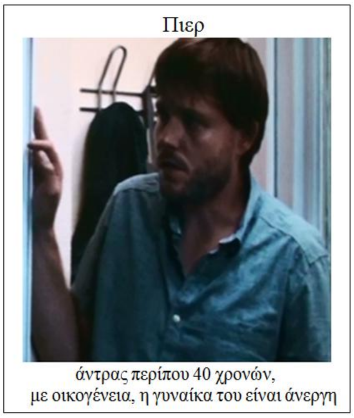


[22] Το ARTiT είναι ένα διακρατικό πρόγραμμα Grundtvig που στοχεύει στην ανάπτυξη μιας καινοτόμου μεθοδολογίας εκπαίδευσης εκπαιδευτών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζουν τις εκπαιδευτικές τους ενότητες βασισμένοι στη συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης και να προάγουν με αυτό τον τρόπο τον κριτικό στοχασμό και τη δημιουργικότητα των ενηλίκων εκπαιδευομένων. (http://www.eap.gr/newsite/images/stories/pdf/eke_artit.pdf)

Εικόνα 2: ***Μπρος γκρεμός και πίσω ρέμα***

Παρατηρώντας την παραπάνω εικόνα 1 και με μία σχετική σύντομη συζήτηση οι μαθητές εισάγονται στο θέμα, το οποίο αφορά στην προβληματική, την οποία ο λαός εύστοχα αποδίδει με τη γνωστή ρήση «μπρος γκρεμός και πίσω ρέμα», δηλαδή την ταλάντευση ανάμεσα σε δύο δύσκολες αποφάσεις για δράση, οι οποίες διαφοροποιούνται από τις προσωπικές αξίες.

Στη δεύτερη φάση του σχεδίου διδασκαλίας γίνεται ανάδειξη και αποσαφήνιση αντιλήψεων και αξιών των μαθητών μέσα από μία ομαδική εργασία. Ο εκπαιδευτικός μοιράζει με κλήρωση τους μαθητές σε 5 ομάδες 3-5 μελών ανάλογα με το συνολικό αριθμό των μαθητών. Η κάθε ομάδα παίρνει μία από τις παρακάτω κάρτες (εικόνα 2, εικόνα 3, εικόνα 4, εικόνα 5, εικόνα 6):

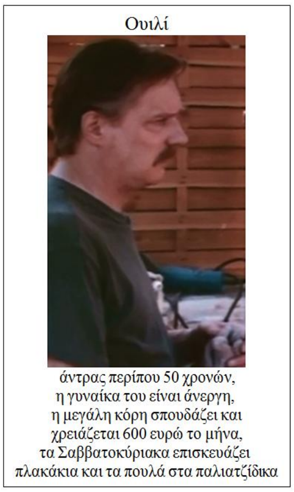






Εικόνα 3: Πιερ **Εικόνα 4: Ανν** **Εικόνα 5: Τιμούρ**





Εικόνα 6: Αλφόνς **Εικόνα 7: Ουιλί**

Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στο διαδραστικό πίνακα μία φωτογραφία της Σάντρας και εξηγεί στους μαθητές, ότι εκείνη και τα πρόσωπα στις κάρτες είναι ήρωες της γαλλοβελγικής ταινίας «Δύο Ημέρες, Μία Νύχτα» (Deux Jours, Une Nuit) του 2014, σκηνοθεσίας Ζαν-Πιερ και Λυκ Νταρντέν. Η ταινία διαπραγματεύεται την προσπάθεια της Σάντρας, μίας εργαζόμενης μητέρας, να πείσει μέσα σε ένα Σαββατοκύριακο τους 16 συναδέλφους της να αλλάξουν γνώμη και να αποποιηθούν το μπόνους τους, όρο που έχει θέσει η εργοδοσία, ώστε εκείνη να μη χάσει τη δουλειά της. Η απόφασή τους θα κρίνει το αποτέλεσμα της επαναληπτικής ψηφοφορίας που θα γίνει τη Δευτέρα, ώστε να αποφασιστεί αν τελικά η Σάντρα θα απολυθεί και οι συνάδελφοί της θα πάρουν το μπόνους τους που είναι 1000 ευρώ ή θα γίνει το αντίστροφο. Τα πρόσωπα που απεικονίζονται και περιγράφονται στις κάρτες ρόλων που έχουν οι ομάδες είναι 5 από τους συναδέλφους της Σάντρας. Οι μαθητές καλούνται να δουλέψουν ομαδοσυνεργατικά και να φτιάξουν το σενάριο και το διάλογο ανάμεσα στη Σάντρα και το συνάδελφο που περιγράφεται στην κάρτα ρόλου της ομάδας τους βάζοντας τον εαυτό τους στη θέση των δύο αυτών ηρώων. Οι μαθητές θα συζητήσουν, για να καταλήξουν στην απόφαση που θα πάρει κάθε φορά ο συνάδελφος της Σάντρας και έτσι θα αναδειχθούν οι αντιλήψεις τους για τις προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Οι μαθητές καλούμενοι να μπουν στο ρόλο του συναδέλφου βρίσκονται μπροστά σε ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα, όπως αυτό ορίζεται ως εκκίνηση του μετασχηματιστικού ταξιδιού στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η πορεία αυτή συνεχίζεται με ορθολογικό διάλογο και κριτικό στοχασμό, στοιχεία που αναμένονται να προκύψουν στη συζήτηση κάθε ομάδας καθώς γράφεται το σενάριο. Ο ρόλος του καθηγητή είναι συντονιστικός και καθοδηγητικός. Πηγαίνοντας από ομάδα σε ομάδα προσπαθεί να εξασφαλίσει την αποτελεσματική πορεία της εργασίας των μαθητών. Για να διευκολύνει, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, μπορεί να θέτει ερωτήματα, όπως «Τι είναι σημαντικότερο για το συνάδελφο της Σάντρας για να αποφασίσει τι θα

ψηφίσει;» ή «Ποιες σκέψεις νομίζετε ότι μπορεί να κάνουν η Σάντρα και ο συνάδελφός της; Πώς μπορεί να νιώθουν;» ή «Ποιες επιπτώσεις μπορεί να έχει μακροπρόθεσμα η απόφαση του συναδέλφου;».

Η τρίτη φάση του σχεδίου διδασκαλίας είναι εκείνη της δημιουργίας αποσταθεροποίησης και αναδόμησης αντιλήψεων. Οι ομάδες κάθονται σε σχήμα κύκλου η μία δίπλα στην άλλη αφήνοντας ένα μικρό κενό, όπου 2 μαθητές από κάθε ομάδα παρουσιάζουν σε παιχνίδι ρόλων το σενάριο της ομάδας τους. Προηγείται κάθε φορά η παρουσίαση του ήρωα της κάρτας της κάθε ομάδας. Αφού παρουσιαστούν όλα τα σενάρια, ο εκπαιδευτικός προβάλλει τα αποσπάσματα της ταινίας, τα οποία δείχνουν τους διαλόγους που έκανε η Σάντρα με τους 5 συγκεκριμένους συναδέλφους της. Συζητούνται αρχικά στις ομάδες και μετά στην ολομέλεια οι λόγοι που οδήγησαν τα πρόσωπα της ταινίας να πάρουν συγκεκριμένες αποφάσεις δράσης, καθώς και αν οι μαθητές ενστερνίζονται τις αξίες των συγκεκριμένων ηρώων της ταινίας. Για να βοηθηθούν οι μαθητές στη συζήτηση, ο εκπαιδευτικός τους μοιράζει φυλλάδιο με τους διαλόγους της ταινίας. Επίσης, μέσα από τα αποσπάσματα της ταινίας προκύπτει η δυνατότητα αλλαγής μιας απόφασης, γεγονός που συζητείται εξίσου με γνώμονα τα χαρακτηριστικά των προσωπικών και επαγγελματικών αξιών. Και εδώ ο εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση και μπορεί να την καθοδηγήσει με ερωτήσεις, όπως «Αφού ο συνάδελφος της Σάντραςς έχει ανάγκη τα χρήματα, γιατί παίρνει μία απόφαση που δεν τον συμφέρει;» ή «Τι έκανε τον συνάδελφο της Σάντραςς να αλλάξει γνώμη και να μην προτάξει τελικά το προσωπικό του συμφέρον;» ή «Πώς μπορεί να επηρεάζουν οι προσωπικές σχέσεις των συναδέλφων με τη Σάντρα την απόφασή τους;».

Η τέταρτη φάση του σχεδίου διδασκαλίας εμπεριέχει την εφαρμογή των νέων γνώσεων σε νέες καταστάσεις. Οι μαθητές καλούνται να πάρουν μία δική τους προσωπική απόφαση εφαρμόζοντας τις νέες αντιλήψεις για τις αξίες που προέκυψαν από τη μετασχηματιστική τους πορεία. Αρχικά ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην ολομέλεια το λεγόμενο «δίλημμα του φυλακισμένου» δείχνοντάς τους τον παρακάτω πίνακα 1:

Πίνακας 6: Δίλημμα του φυλακισμένου

	Κρατούμενος Β παραμένει σιωπηλός	**Κρατούμενος Β προδίδει**
Κρατούμενος Α παραμένει σιωπηλός	Και οι δύο εκτίουν ποινή 6μηνης φυλάκισης	Κρατούμενος Α: καταδικάζεται σε 10ετή κάθειρξη Κρατούμενος Β: αθωώνεται
Κρατούμενος Α προδίδει	Κρατούμενος Α: αθωώνεται Κρατούμενος Β: καταδικάζεται σε 10ετή κάθειρξη	Και οι δύο εκτίουν ποινή 5ετούς κάθειρξης

Πρόκειται για παράδειγμα της θεωρίας των παιγνίων, μίας θεωρίας που ξεκίνησε σαν κλάδος των οικονομικών. Τα παίγνια είναι μία μέθοδος ανάλυσης προβλημάτων που έχουν σχέση με τον τρόπο λήψης αποφάσεων σε καταστάσεις σύγκρουσης και συνεργασίας. Η θεωρία παιγνίων είναι η μαθηματική μελέτη διαμόρφωσης μιας πετυχημένης στρατηγικής σε ένα παιχνίδι, όπου κάθε παίκτης δε γνωρίζει τις επιλογές των υπόλοιπων ανταγωνιστών του, αλλά επηρεάζεται από αυτές. Το παραπάνω παράδειγμα αναφέρεται σε δύο κρατούμενους, απομονωμένοι ο ένας από τον άλλον, οι οποίοι έχουν δύο επιλογές: είτε να καταδώσουν το συνεργάτη είτε να παραμείνουν σιωπηλοί. Οι δύο κρατούμενοι ενεργώντας ορθολογικά και με γνώμονα τη μεγιστοποίηση του προσωπικού τους συμφέροντος, όπως προβλέπεται στη θεωρία των παιγνίων, λαμβάνουν και οι δύο την απόφαση να προδώσουν το συνεργάτη τους. Το αποτέλεσμα είναι να εκτίσουν και οι δύο 5ετή κάθειρξη, γεγονός που δεν αποτελεί την καλύτερη κατάληξη και για τους δύο. Μετά την παρουσίαση του «διλήμματος του φυλακισμένου» ο καθηγητής ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν τι θα έκαναν εκείνοι σε μία ανάλογη περίπτωση και για να εντάξει αυτόν τον προβληματισμό στις σχολικές εμπειρίες των μαθητών, τους παρουσιάζει το «δίλημμα του μαθητή», πίνακας 2, ως εξής:

Πίνακας 7: Δίλημμα του μαθητή

	Μαθητής Β παραμένει σιωπηλός	**Μαθητής Β προδίδει**
Μαθητής Α παραμένει σιωπηλός	Και οι δύο τιμωρούνται με μία μέρα Αποβολή	Μαθητής Α: τιμωρείται με 5 μέρες αποβολή Μαθητής Β: δεν τιμωρείται
Μαθητής Α προδίδει	Μαθητής Α: δεν τιμωρείται Μαθητής Β: τιμωρείται με 5 μέρες αποβολή	Και οι δύο τιμωρούνται με 3 μέρες αποβολή

Έχοντας μπροστά τους οι μαθητές τον παραπάνω πίνακα 2 σκέφτονται για μερικά λεπτά ο καθένας μόνος του, τι θα έκανε, αν εκείνος και ένας συμμαθητής του είχαν παραβιάσει έναν σημαντικό κανόνα του σχολικού κανονισμού και ο Διευθυντής του Σχολείου τους έθετε το δίλημμα που αποτυπώνει ο πίνακας.

Στο τέλος του σχεδίου διδασκαλίας, στη φάση του αναστοχασμού της μαθησιακής διαδικασίας, οι μαθητές συζητούν στην αρχική τους ομάδα, αν και πώς οι αντιλήψεις τους για τις προσωπικές και επαγγελματικές αξίες άλλαξαν μετά από την ολοκλήρωση του μαθήματος και συμπληρώνουν το φύλλο αξιολόγησης του πίνακα 3, καθώς και το φύλλο αποτίμησης δεξιοτήτων του πίνακα 4. Ο

εκπαιδευτικός βοηθά στο σημείο αυτό τονίζοντας, ότι δεν είναι αυτονόητη ή απαραίτητη η αναθεώρηση των αντιλήψεων, μπορεί να συμβεί και επέκταση αυτών ή συνειδητοποίηση.

Πίνακας 8: Φύλλο αξιολόγησης

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1. Μπήκα στη θέση της Σάντρας και του ήρωα της κάρτας της ομάδας μου					
2. Άκουσα με προσοχή τις απόψεις όλων των συμμαθητών μου					
3. Χρησιμοποίησα επιχειρήματα για να υποστηρίξω την προσωπική μου άποψη					
4. Αναγνώρισα ή άλλαξα κάποιες κοινωνικές και προσωπικές μου αξίες					
5. Η ομάδα μου εργάστηκε αποτελεσματικά					
6. Τελικά βρήκαμε πολλές πιθανές λύσεις για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα					
7. Τώρα ξέρω πώς θα σκεφτώ και τι θα κάνω στο μέλλον αν βρεθώ μπροστά σε ένα ηθικό δίλημμα					

Πίνακας 4: Φύλλο αποτίμησης δεξιοτήτων

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι έχετε αναπτύξει τις παρακάτω δεξιότητες;					
	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1. Να ονομάζετε και να περιγράφετε κάποιες προσωπικές και κοινωνικές αξίες σας					
2. Να μπορείτε να αναφερθείτε σε κάποιο περιστατικό της καθημερινότητάς σας, όπου υπερασπιστήκατε ή όχι κάποια από τις αξίες σας					
3. Να ονομάζετε τις ανάγκες που καλύπτει κάθε αξία σας					
4. Να μπορείτε να αντιληφθείτε μια κατάσταση από τη θέση του άλλου					
5. Να ακούτε τον συνομιλητή σας χωρίς προκατάληψη και να μην ερμηνεύετε τα λεγόμενα του, αλλά να ζητάτε διευκρινήσεις					
6. Να αναλαμβάνετε την ευθύνη για τις πράξεις σας και να ενεργείτε με δική σας βούληση					
7. Να εκτιμάτε τον εαυτό τους και να πιστεύετε ότι με προσπάθεια, θέληση και επιμονή θα επιτύχετε τους στόχους σας					

8. Να αναγνωρίζετε τα συναισθήματα που νιώθετε, να μπορείτε να τα αξιοποιήσετε για να εμπλουτίσετε την αυτογνωσία σας, τις σχέσεις σας και να τα διαχειριστείτε, ώστε να έχετε οι ίδιοι τον έλεγχο του εαυτού σας	
9. Να κινητοποιείστε συναισθηματικά από τις αξίες σας	
10. Να μπορείτε να παίρνετε αποφάσεις εξετάζοντας τις συνέπειές τους σε βάθος χρόνου	
11. Να αναπτύξετε οξυδερκή παρατήρηση των κοινωνικών δεδομένων, να προσδιορίζετε τις μεταξύ τους σχέσεις και να προτείνετε βελτιώσεις τους	
12. Να προσδιορίζετε τα προβλήματα και να προτείνετε δυνατές επιλογές επίλυσής τους	
13. Να μπορείτε να διατυπώνετε συλλογισμούς που αφορούν υποθετικές καταστάσεις και να δίνετε απαντήσεις	
14. Να μπορείτε να δείτε μια κατάσταση ή ένα θέμα από διαφορετικές οπτικές, ώστε να το ορίσετε και να το διαχειριστείτε με τα διαφορετικά στοιχεία κάθε οπτικής	
15. Να αντιλαμβάνεστε τη διαδικασία διαμόρφωσης και μετασχηματισμού των αξιών σας σε σχέση με τις ανάγκες και το κοινωνικό τους πλαίσιο	
16. Να αξιοποιείτε τις εμπειρίες σας	

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Θα χρησιμοποιηθούν: ηλεκτρονικός υπολογιστής (Η/Υ), εκτυπωτής, μηχανή προβολής Η/Υ ή διαδραστικός πίνακας, ηχεία, το digital video disk (dvd) της ταινίας «Δύο Ημέρες, Μία Νύχτα», του 2014, σε σκηνοθεσία των Ζαν-Πιερ και Λυκ Νταρντέν. Θα γίνει χρήση λογισμικού παρουσίασης, επεξεργασίας κειμένου και των λογισμικών ανοικτού κώδικα (Λ.Α.Κ.): 1) TinyTake, για τη μεταφορά των πορτραίτων από την ταινία, ώστε να κατασκευαστούν οι κάρτες ρόλων και 2) mkvmergeGUI, για την παρουσίαση των επιλεγμένων αποσπασμάτων της ταινίας.

Σε χαρτί Α4 θα τυπωθούν οι διάλογοι της ταινίας, καθώς και οι κάρτες ρόλων, οι οποίες και θα πλαστικοποιηθούν. Τα σενάρια ρόλων θα γραφούν σε χαρτί Α4 και θα δοθούν χρωματιστά μολύβια και μαρκαδόροι, για όσους μαθητές επιθυμούν να εκφραστούν επιπλέον της συγγραφής με κάποιο σχέδιο ή ζωγραφιά.

Β7. Έρευνα

Η έρευνα για τα αποτελέσματα της εφαρμογής του σχεδίου διδασκαλίας έγινε με φύλλο αξιολόγησης (πίνακας 3) και φύλλο αποτίμησης δεξιοτήτων (πίνακας 4), όπως παρουσιάζονται στην αξιολόγηση της διδασκαλίας.

Στην αποτίμηση δεξιοτήτων εκτιμάται σε κλίμακα Likert, από 1: καθόλου έως 5: πάρα πολύ, ο βαθμός που εκτιμούν οι μαθητές ότι κατέχουν τις δεξιότητες, που οι οποίες αναφέρονται ως προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Β8. Έρευνα - Αποτίμηση – Ανατροφοδότηση

Κατά την αφόρμηση και με έναυσμα την εικόνα 1 διατυπώθηκαν από τους μαθητές απόψεις που εξέφραζαν τη δυσκολία λήψης αποφάσεων, ιδιαίτερα σε καταστάσεις διλημμάτων. Δεν αναφέρθηκε αυθόρμητα η προσδοκώμενη λαϊκή ρήση «Μπρος γκρεμός και πίσω ρέμα», παρά μόνο μετά από την καθοδήγηση του διδάσκοντα. Στην ερώτηση ποια δεδομένα θα διευκόλυναν την κατάσταση, οι μαθητές πρότειναν μία λίστα των θετικών και των αρνητικών στοιχείων της κάθε επιλογής, τη χρήση κριτηρίων και προτεραιοτήτων και τη συμφωνία λόγων και έργων. Παρατηρήθηκε η ανάγκη των μαθητών να αναφερθούν σε παραδείγματα από την προσωπική τους εμπειρία.

Στη δεύτερη φάση του σχεδίου διδασκαλίας, οι μαθητές δουλεύοντας σε ομάδες κλήθηκαν να πάρουν μια απόφαση μέσα από κάποιο ρόλο. Αυτό δημιούργησε αποστασιοποίηση, αλλά ανέδειξε και προσωπικές στάσεις. Διατυπώθηκαν απόψεις όπως «με τις συνθήκες που υπάρχουν για τον Ουιλί, δεν μπορεί να αρνηθεί το μπόνους, δε θα ήθελα να είμαι στη θέση του». Ο ορθολογικός διάλογος ήταν ένα εργαλείο των μαθητών στη διαμόρφωση του σεναρίου στο παιχνίδι ρόλων. Επίσης αξιοποιήθηκε ο φαντασιακός προβληματισμός απαντώντας σε ερωτήματα όπως «τι θα γινόταν αν δεν υπήρχε η προοπτική του μπόνους για τα έξοδα του σπιτιού της Ανν;». Εκφράστηκαν προβληματισμοί ως προς τις συνθήκες που, ως ένα βαθμό, μας διαμορφώνουν, και ως προς το πώς μπορούμε να επέμβουμε σε αυτές. Στο σημείο αυτό εκφράστηκαν απόψεις για τις ανάγκες, τις αξίες ως εκφράσεις των αναγκών, αλλά και ως κίνητρα, και τις διαφοροποιήσεις τους στη διάρκεια του χρόνου και της εξέλιξης του κάθε ατόμου. Σε μία ομάδα παρατηρήθηκε δυσκολία συμφωνίας, επειδή υπήρξαν διαφορετικές απόψεις, στις οποίες ενέμεναν όλοι οι μαθητές. Με την παρέμβαση του διδάσκοντα, ο οποίος παρέπεμψε τους μαθητές στην ανάγκη αιτιολόγησης των στάσεών τους και της αντίστοιχης επιχειρηματολογίας, έγινε εφικτή η ολοκλήρωση της εργασίας της ομάδας αυτής.

Συζητήθηκε το ειλικρινές, άμεσο αίτημα της Σάντρας, προσωπικά σε κάθε συνάδελφό της, να την υποστηρίξει στην επαναληπτική, τελική αυτή ψηφοφορία, για να μη χάσει την δουλειά της, που είναι σημαντική για αυτήν και την οικογένειά της. Επίσης προκάλεσε θετικές παρατηρήσεις η στάση της απέναντι στους συναδέλφους της. Χωρίς πίεση, αλλά με σεβασμό και ενσυναίσθηση ως προς τη θέση τους εξέφρασε τη θέλησή της, να την υποστηρίξουν, με αποδοχή οποιασδήποτε επιλογής τους. Οι συνάδελφοι της Σάντρας, βρέθηκαν μπροστά στο αποπροσανατολιστικό δίλημμα, να ψηφίσουν υπέρ του μπόνους ή να την υποστηρίξουν, ώστε να μην απολυθεί, έχοντας τη δυνατότητα να επανεξετάσουν την αρχική τους άποψη.

Στην τρίτη φάση οι μαθητές, αφού παρουσίασαν τα δικά τους σενάρια διαλόγων της Σάντρας με τους πέντε συναδέλφους της, είδαν τα αντίστοιχα αποσπάσματα της ταινίας. Το γεγονός ότι τα σενάρια τους συνέπεσαν με τις αποφάσεις που πήραν οι συνάδελφοι της Σάντρας στην κινηματογραφική ταινία, έστρεψε τη συζήτηση στις διαφοροποιήσεις των αποφάσεων που συνέβησαν στην επαναληπτική ψηφοφορία. Προκάλεσε εντύπωση το γεγονός ότι ο Τιμούρ, που είχε αναπτύξει προσωπική σχέση με τη Σάντρα, η οποία τον υπερασπίστηκε παίρνοντας εκείνη την ευθύνη για κάποιο λάθος του στο παρελθόν, διακινήθηκε συναισθηματικά από τη θετική σχέση του μαζί της και στην επαναληπτική ψηφοφορία αποφάσισε να την υποστηρίξει, αλλάζοντας τη θέση που πήρε στην πρώτη ψηφοφορία. Θετική συναισθηματική στάση ως προς τη Σάντρα είχε και ο Αλφόνς εξαιτίας της θρησκευτικής πίστης του, αλλά στην πρώτη ψηφοφορία δεν ψήφισε υπέρ της , επειδή υπερίσχυσε ο φόβος του, μήπως δεν ανανεωθεί η σύμβαση του, αν η εργοδοσία μάθαινε ότι υπεράσπισε τη θέση της Σάντρας. Στην επαναληπτική ψηφοφορία όμως, και μετά το αίτημα της, διαφοροποιήθηκε και την υποστήριξε. Επίσης, η Ανν, εξαιτίας αλλαγών που συνέβησαν στη ζωή της και στις σχέσεις της, άλλαξε τη στάση της και υποστήριξε τη Σάντρα. Οι αλλαγές αυτών των προηγούμενων στάσεων κίνησαν το ενδιαφέρον των μαθητών, και εκφράστηκαν απόψεις όπως «δόθηκε η ευκαιρία στον Τιμούρ, να αλλάξει στάση και να υποστηρίξει τη Σάντρα εκφράζοντας την ευγνωμοσύνη του για τη προηγούμενη δική της στήριξη προς αυτόν».

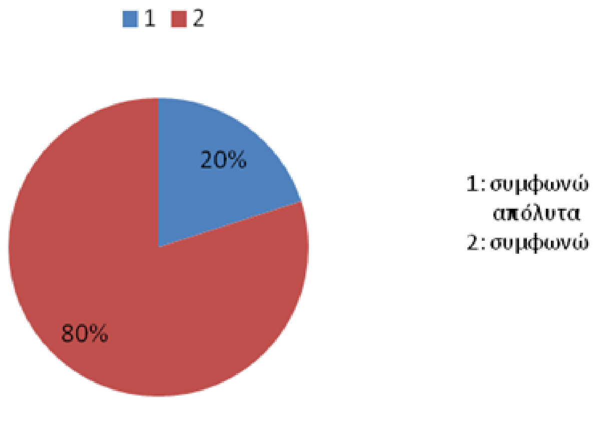
Συζήτησαν τους λόγους που οδήγησαν στις αποφάσεις και τις δυνατότητες αλλαγής τους, αναλύοντας τις νέες συνθήκες και κυρίως εξετάζοντας το θέμα από άλλη οπτική. Ανέδειξαν το θέμα, ότι στην ίδια δύσκολη θέση με τη Σάντρα, θα μπορούσε να βρεθεί και κάποιος από αυτούς και παρουσίασαν το πώς θα ήθελαν να τους συμπεριφερθούν. Με αφορμή την υποθετική απόλυση της Σάντρας, αν οι συνάδελφοι της προτιμούσαν το μπόνους τους, αναφέρθηκαν οι μακροχρόνιες συνέπειες που έχουν οι πράξεις του παρόντος για το μέλλον και η ανάγκη πρόβλεψης, μελλοντικών σχεδιασμών, αλλά και ευελιξίας. Συζητήθηκε το θέμα των συνεπειών που έχει κάθε πράξη ως προς τον ίδιο, ως προς την ομάδα που ανήκει και ως προς το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Επίσης, διατυπώθηκε από τους μαθητές η παρατήρηση, ότι «ο Ουιλί και ο Πιερ φαίνεται να κρύβονται πίσω από τις οικογενειακές υποχρεώσεις τους, για να μην αναλάβουν προσωπική ευθύνη και θέση». Κατά τη διάρκεια όλης της συζήτησης δε χρειάστηκε να επέμβει ο διδάσκων με συγκεκριμένες ερωτήσεις, καθώς οι μαθητές ανέδειξαν όλες τις πτυχές του διλήμματος και όλες τις οπτικές. Στο τέλος της συζήτησης οι μαθητές ζήτησαν επίμονα να δουν ολόκληρη την ταινία και έτσι προστέθηκε στο τέλος του σχεδίου μαθήματος ένα δίωρο για την προβολή.

Στην τέταρτη φάση, αφού έχει παρουσιαστεί και σχολιαστεί «το δίλημμα του φυλακισμένου», οι μαθητές απάντησαν στο «δίλημμα του μαθητή» προκρίνοντας οι περισσότεροι την απάντηση, όπου και οι δυο μαθητές μένουν σιωπηλοί και έτσι τιμωρούνται με τη μικρότερη ποινή. Στη συζήτηση που ακολούθησε αναφέρθηκε, ότι η εξέταση σε βάθος του ζητήματος που μας απασχολεί, η θέαση από διαφορετικές οπτικές και ο προσδιορισμός των άμεσων και έμμεσων συνεπειών ήταν τα ερωτήματα που έθεσαν οι μαθητές, για να απαντήσουν στο δίλημμα του μαθητή. Τέλος, έγινε σύνδεση της τελευταίας δραστηριότητας με την εμπειρία ολόκληρου του μαθήματος, το οποίο αξιολογήθηκε με βάση το σχετικό φύλλο αξιολόγησης. Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ο διδάσκων ζήτησε από την ολομέλεια να ορίσει με ανάταση χειρός ποιες ερωτήσεις απαντήθηκαν από τους περισσότερους μαθητές θετικά. Το αποτέλεσμα έδειξε, ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές ανέπτυξαν τις προσδοκώμενες δεξιότητες και επιτεύχθηκαν οι γενικοί στόχοι του σχεδίου διδασκαλίας.

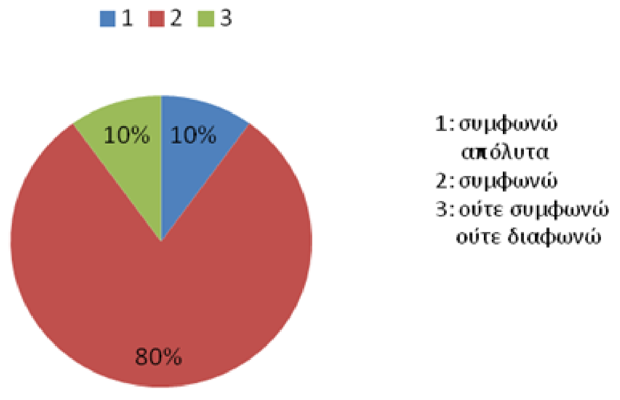
Β9. Αξιολόγηση της διδασκαλίας

Από την αποδελτίωση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων από τους μαθητές, προέκυψε η εξής αξιολόγηση της εφαρμογής του σχεδίου διδασκαλίας: Στην πρώτη ερώτηση του φύλλου αξιολόγησης «Μπήκα στη θέση της Σάντρας και του ήρωα της κάρτας της ομάδας μου» το 80% των μαθητών συμφώνησε και το 20% συμφώνησε απόλυτα, όπως φαίνεται στο κυκλικό διάγραμμα 1.



Κυκλικό διάγραμμα 1: Ερώτηση αξιολόγησης 1

Στη δεύτερη ερώτηση «Άκουσα με προσοχή τις απόψεις όλων των συμμαθητών μου» το 80% των μαθητών συμφώνησε, το 10% συμφώνησε απόλυτα και το άλλο 10% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε, όπως αποτυπώνεται στο κυκλικό διάγραμμα 2.



Κυκλικό διάγραμμα 2: Ερώτηση αξιολόγησης 2

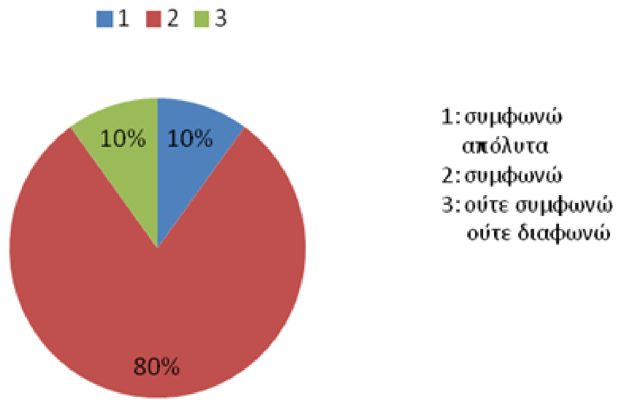
Στην τρίτη ερώτηση «Χρησιμοποίησα επιχειρήματα για να υποστηρίξω την προσωπική μου άποψη» το 65% συμφώνησε, το 10% συμφώνησε απόλυτα και το 25% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε.

Στην τέταρτη ερώτηση «Αναγνώρισα ή άλλαξα κάποιες κοινωνικές και προσωπικές μου αξίες» το 50% συμφώνησε, το 30% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε και το 20% διαφώνησε.

Στην πέμπτη ερώτηση «Η ομάδα μου εργάστηκε αποτελεσματικά» το 75% συμφώνησε, το 15% συμφώνησε απόλυτα και το 10% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε.

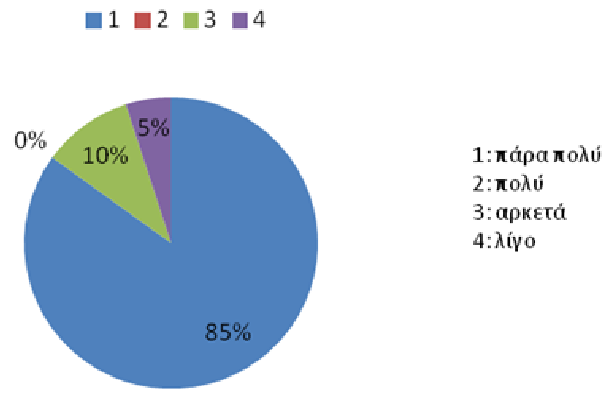
Στην έκτη ερώτηση «Τελικά βρήκαμε πολλές πιθανές λύσεις για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα» το 45% συμφώνησε, το 5% συμφώνησε απόλυτα, το 40% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε και το 10% διαφώνησε.

Στην τελευταία, έβδομη, ερώτηση «Τώρα ξέρω πώς θα σκεφτώ και τι θα κάνω στο μέλλον αν βρεθώ μπροστά σε ένα ηθικό δίλημμα» το 80% συμφώνησε, το 10% συμφώνησε απόλυτα και το άλλο 10% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε, όπως δείχνει το κυκλικό διάγραμμα 3.



Κυκλικό διάγραμμα 3: Ερώτηση αξιολόγησης 7

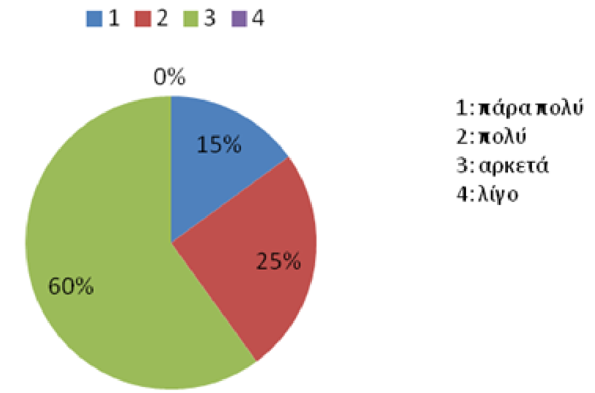
Στο φύλλο αποτίμησης δεξιοτήτων, που δόθηκε στο τέλος του σχεδίου διδασκαλίας, η γνωστική δεξιότητα «να ονομάζετε και να περιγράφετε κάποιες προσωπικές και κοινωνικές αξίες σας» και οι μεταγνωστικές δεξιότητες «να μπορείτε να παίρνετε αποφάσεις εξετάζοντας τις συνέπειές τους σε βάθος χρόνου», «να προσδιορίζετε τα προβλήματα και να προτείνετε δυνατές επιλογές επίλυσής τους», «να μπορείτε να διατυπώνετε συλλογισμούς που αφορούν υποθετικές καταστάσεις και να δίνετε απαντήσεις», «να μπορείτε να δείτε μια κατάσταση ή ένα θέμα από διαφορετικές οπτικές, ώστε να το ορίσετε και να το διαχειριστείτε με τα διαφορετικά στοιχεία κάθε οπτικής» και «να αξιοποιείτε τις εμπειρίες σας» εκτιμήθηκε ότι το 85% τις κατέχουν πάρα πολύ, το 10% αρκετά και το 5% λίγο, όπως αποτυπώνεται στο κυκλικό διάγραμμα 4.



Κυκλικό διάγραμμα 4: Ερωτήσεις δεξιοτήτων 1, 10, 12, 13, 14, 16

Οι συναισθηματικές δεξιότητες «να αναγνωρίζετε τα συναισθήματα που νιώθετε, να μπορείτε να τα αξιοποιήσετε για να εμπλουτίσετε την αυτογνωσία σας, τις σχέσεις σας και να τα διαχειριστείτε, ώστε να έχετε οι ίδιοι τον έλεγχο του εαυτού σας», «να κινητοποιείστε συναισθηματικά από τις αξίες σας» και η μεταγνωστική δεξιότητα «να αναπτύξετε οξυδερκή παρατήρηση των κοινωνικών δεδομένων, να προσδιορίζετε τις μεταξύ τους σχέσεις και να προτείνετε βελτιώσεις τους» εκτιμήθηκε ότι το 5% τις κατέχουν πάρα πολύ, το 70% πολύ, το 15% αρκετά και το 10% λίγο.

Οι γνωστικές δεξιότητες «να μπορείτε να αναφερθείτε σε κάποιο περιστατικό της καθημερινότητάς σας, όπου υπερασπιστήκατε ή όχι κάποια από τις αξίες σας», οι συναισθηματικές δεξιότητες «να μπορείτε να αντιληφθείτε μια κατάσταση από τη θέση του άλλου», «να ακούτε τον συνομιλητή σας χωρίς προκατάληψη και να μην ερμηνεύετε τα λεγόμενα του, αλλά να ζητάτε διευκρινήσεις», «να αναλαμβάνετε την ευθύνη για τις πράξεις σας και να ενεργείτε με δική σας βούληση», «να εκτιμάτε τον εαυτό τους και να πιστεύετε ότι με προσπάθεια, θέληση και επιμονή θα επιτύχετε τους στόχους σας» και η μεταγνωστική δεξιότητα «να αντιλαμβάνεστε τη διαδικασία διαμόρφωσης και μετασχηματισμού των αξιών σας σε σχέση με τις ανάγκες και το κοινωνικό τους πλαίσιο» εκτιμήθηκε ότι το 15% των μαθητών τις κατέχουν πάρα πολύ, το 25% πολύ και το 60% αρκετά, όπως φαίνεται στο κυκλικό διάγραμμα 5.



Κυκλικό διάγραμμα 5: Ερωτήσεις δεξιοτήτων 2, 4, 5, 6, 7, 15

Η γνωστική δεξιότητα «να ονομάζετε τις ανάγκες που καλύπτει κάθε αξία σας» εκτιμήθηκε ότι το 10% την κατέχει πάρα πολύ, το 10% πολύ, 15% αρκετά και 65% λίγο.

Β10. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η αφόρμηση έδωσε το έναυσμα να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές, ότι οι αξίες δεν περιορίζονται σε λόγια και διακηρύξεις, αλλά δοκιμάζονται και σφυρηλατούνται στην πράξη, στις προσπάθειες να συνυπάρξουμε αρμονικά με τους άλλους, να πάρουμε αποφάσεις, να κινητοποιηθούμε ή να δώσουμε νόημα στις πράξεις μας. Επίσης οι αξίες διαφοροποιούνται στο χώρο και στο χρόνο ανάλογα με τις συνθήκες και τις ανάγκες της κοινωνικής ζωής. Στο στάδιο της αφόρμησης παρατηρήθηκε η ανάγκη των μαθητών να προσωποποιήσουν την προβληματική που τους παρουσιάστηκε. Για το λόγο αυτό προτείνεται να επεκταθεί η διδακτική αυτή φάση με μία σύντομη συζήτηση, όπου οι μαθητές, που το επιθυμούν, θα μπορούν να παρουσιάσουν σύντομα δικές τους ανάλογες εμπειρίες διλημματικών καταστάσεων.

Προχωρώντας στη δεύτερη και τρίτη φάση του σχεδίου διδασκαλίας, οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες, όπου κλήθηκαν σχεδιάζοντας και παίζοντας το σενάριο μεταξύ της Σάντρας και του καθένα από τους πέντε συναδέλφους της, να πάρουν θέση στο δίλημμα, αν θα υποστηρίξουν τη Σάντρα ή θα επιλέξουν το μπόνους της εργοδοσίας. Δόθηκε η ευκαιρία στους συναδέλφους της Σάντρας να επανεξετάσουν την προηγούμενη άποψη τους, που πάρθηκε υπό τον φόβο ανακριβών πληροφοριών. Καταγράφηκαν τα

σχόλια και οι παρατηρήσεις που έγιναν από τους μαθητές σε αυτές τις φάσεις και αξιοποιήθηκαν για την εξαγωγή συμπερασμάτων στην τελευταία φάση του αναστοχασμού. Ανάμεσα στα συμπεράσματα διατυπώθηκαν οι εξής απόψεις: «η αλληλεγγύη δημιουργεί δεσμούς ειλικρίνειας και φιλίας», «οι σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων εξαρτώνται από τις αξίες τους», «μια πρόσκαιρη λύση, όπως ένα μπόνους, ανακουφίζει οξυμένα οικονομικά προβλήματα, αλλά δε δίνει μακροπρόθεσμη προοπτική», «νιώθει κανείς χαρά, όταν υπερασπίζεται μια αξία του, γιατί είναι συνεπής με τον εαυτό του», «είναι σημαντικό να διακρίνονται ποια και ποιων συμφέροντα εξυπηρετούν οι προτάσεις που διατυπώνονται». Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της αξιολόγησης κρίνεται αναγκαίο να τονιστεί στην ολομέλεια η δυνατότητα εναλλακτικών λύσεων, όπως αυτή φάνηκε στη συζήτηση, αλλά δεν έγινε αντιληπτή από την πλειοψηφία των μαθητών. Μία ακόμα δυσκολία που παρατηρήθηκε ήταν η εμμονή των μελών μίας συγκεκριμένης ομάδας να στηρίζουν την άποψή τους χωρίς να μπουν στη διαδικασία του ορθολογικού διαλόγου. Με την καθοδήγηση του διδάσκοντα λύθηκε το πρόβλημα, αλλά προτείνεται μία εισαγωγή στη δεύτερη φάση, όπου θα αναλύεται στην ολομέλεια των μαθητών ο τρόπος εργασίας σε κάθε ομάδα, για να μπορεί να ολοκληρώσει με επιτυχία το έργο της. Στο σημείο αυτό οι μαθητές για να βοηθηθούν, μπορούν να συνδυάσουν τις σχετικές δραστηριότητες του διδακτικού αντικειμένου «Νεοελληνική Γλώσσα» της Γ΄ Γυμνασίου και συγκεκριμένα να ανατρέξουν στις ενότητες 2Δ «Διατύπωση αιτιολογημένων κρίσεων» και 5Β «Τελικές και αιτιολογικές προτάσεις» του βιβλίου μαθητή.

Στην τέταρτη φάση του σχεδίου διδασκαλίας οι μαθητές ανταποκρίθηκαν επαρκώς στη δραστηριότητα και στην τελευταία φάση, όπου συζητείται η πορεία μάθησης και αξιολογείται το μάθημα στο σύνολό του, προτείνεται επιπλέον σε επόμενες εφαρμογές του παρόντος σχεδίου διδασκαλίας, να δοθεί προς συμπλήρωση το φύλλο αποτίμησης δεξιοτήτων δύο φορές, μία στην αρχή και μία στο τέλος του σχεδίου διδασκαλίας, για να φανεί συγκριτικά ο βαθμός κατάκτησης αυτών των δεξιοτήτων ως αποτέλεσμα του μαθήματος. Στο τέλος του σχεδίου προτείνεται η προβολή ολόκληρης της ταινίας.

Από τα διατυπωμένα συμπεράσματα των μαθητών και τα αποτελέσματα του φύλλου αξιολόγησης κρίνεται επιτυχής η εφαρμογή του σχεδίου αυτού, ως διερεύνηση, προβληματισμός και αρχή της συνειδητοποίησης θεμάτων που αφορούν τις προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Αξιοποιώντας τις προτάσεις βελτίωσης, μπορεί να εμπλουτισθεί και να καλύψει πληρέστερα τις ανάγκες και τους προβληματισμούς των μαθητών.

B11. Βιβλιογραφικές Αναφορές – Βοηθήματα

ARTiT (2012). Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT. Ανακτήθηκε 7 Μαΐου, 2015, από

http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/artit_meth.pdf

Frazler, A. (1980). Values, curriculum and the elementary school. Boston: Houghton Mifflin company.

Καζεπίδης, Τ. (1998). Η φιλοσοφία της παιδείας. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Kluckhohn, C. (1951). Values and value orientations in the theory of action. In Parson, T., & Shields, E. A. Toward a general theory of action (pp. 423-475) Cambridge-Massachusettes: Harvard University Press.

Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2008). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις. Τόμος Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουλαουζίδης, Γ. (2008). Μετασχηματίζουσα Μάθηση: μια μαθησιακή θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 46, 21-32.

Λ.Α.Κ. http://www.tinytake.com

Λ.Α.Κ. http://www.bunkus.org/videotools/mkvtoolnix

Ματσαγγούρας, Η. (2000, Δεκέμβριος). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί;», «Πώς;», «Πότε;» και «Για

Ποιους;». Ανακοίνωση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές», Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 7 Μαΐου, 2015, από http://arvanta.blogspot.gr/2012/06/blog-post_3420.html

Mezirow, J. κ. συν. (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Κόκκος, Α. (Επιμ.), (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα:

Μεταίχμιο.Ormell, C. (1980). Values in education. In Straughan, R. & Wrigley, J. (Eds.): Values and evaluation in education (pp.71-95). London: Harper and Row.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011α). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ., 2

Π.Σ.Εισ., Βασικό επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ., 2 Π.Σ.Εισ., Βασικό επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Γ: Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση. Αμακτήθηκε 7 Μαΐου, 2015, από http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/texnes/9.TEXNES.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011γ). Φάκελος Επιμορφωτικού Υλικού για τις Βιωματικές Δράσεις. Από τη Βιωματική

Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων. Ανακτήθηκε 7 Μαΐου, 2015, από

http://gym-peram.reth.sch.gr/biomatikes/bio2.pdf

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2011). Φροντίζοντας την διαμόρφωση της ομάδας και του συγκινησιακού κλίματος κάποια

βασικά στοιχεία και ασκήσεις για το Μ.Π.Ε. Ανακτήθηκε 7 Μαΐου, 2015, από http://de.slideshare.net/gpapan/1-a-diamorfosi-omadas-vimata-kai-arxes

Rokeach, M. (1973). The nature of human values. New York: Free Press.

Scheibe, K. E. (1970) Beliefs and values. New York: Holt, Rinehart and

Ο εκπαιδευτικός ως βασικός παράγοντας της σχολικής αποτυχίας

Bisera Jevtic[1], Randjel Stosic[2]

[1] Επίκουρη Καθηγήτρια και Πρόεδρος του Παιδαγωγικού τμήματος Φιλοσοφικής Σχολής της Ναϊσσού - Σερβίας, bisera@vaspks.edu.rs

[2] Εκπαιδευτικός στο εκκλησιαστικό λύκειο, Ναϊσσός – Σερβία, s_arandjel@yahoo.com

Περίληψη

Ζούμε στο 21ο αιώνα, στον αιώνα των ραγκδαίων αλλαγών σε όλους τομείς της ανθρώπινης ζωής. Το σχολείο είναι κατεξοχήν χώρος στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση, η οποία νοείται ως απόρροια των ενεργειών της διδασκαλίας. Το σχολείο μεταδίδει στους μαθητές ορισμένες γνώσεις και αξίες, αλλά και εκπαιδεύει τους μαθητές να γίνουν ώριμες προσωπικότητες. Στο σχολείο οι μαθητές βιώνουν την επιτυχία ή την αποτυχία. Όμως το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας, η οποία εκδηλώνεται με διάφορες μορφές, εξακολουθεί να είναι ένα επίκαιρο ζήτημα. Δεδομένου ότι ως εκπαιδευτικός νοείται ένα μόνο πρόσωπο ή κοινωνικό σύνολο που επιδρά στην ψυχοπνευματική ανάπτυξη του μαθητή, ο σκοπός της εργασίας μας είναι μελέτη του ρόλου του εκπαιδευτικού θεσμού στην σχολική αποτυχία. Η έρευνα μας επικεντρώνεται κυρίως στους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, δηλ. στους "κακούς μαθητές". Το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου οι μαθητές τον περνούν στο σχολείο και φαίνεται πως ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να υπακούει στον εκπαιδευτικό του. Η διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται, κυρίως, στο βαθμό της μεταδοτικότητας του και στην δυνατότητα συμβολής του στην προαγωγή των γνώσεων, πεποιθήσεων και δεξιοτήτων των μαθητών. Άρα, στην παρούσα μελέτη θα προσπαθήσουμε να ανακαλύψουμε με ποιο τρόπο ο εκπαιδευτικός είναι βασικός παράγοντας της σχολικής αποτυχίας.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικός, σχολική αποτυχία, ικανότητες των εκπαιδευτικών, μορφές εκδήλωσης σχολικής αποτυχίας.

Α. Εισαγωγή

Το σύνθετο περιβάλλον του σχολείου (κοινωνικό, πολιτιστικό, φυσικό, τεχνικό), προβάλλει στο παιδί ορισμένες απαιτήσεις κινητικής, συναισθηματικής, διανοητικής και κοινωνικής φύσης, στις οποίες καλείται το παιδί να ανταποκριθεί. Από την άλλη, το κοινωνικό πλαίσιο, και μάλιστα το σχολικό, μπορεί να διευκολύνει την ικανοποίηση των παραπάνω αναγκών της επάρκειας, της αυτονομίας και της εγγύτητας. Μέσα από την εκπαιδευτική εργασία δεν αναπαράγονται μόνο οι κοινωνικές σχέσεις αλλά και οι σχέσεις παραγωγής. Το άτομο διδάσκεται γνώσεις και δεξιότητες που θα του είναι χρήσιμες στην μετέπειτα ένταξη του στην αγορά εργασίας. Οι αιτίες της σχολικής αποτυχίας είναι ποικιλόμορφες και ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει τους παράγοντες της σχολικής αποτυχίας που προέρχονται από τον ίδιο εκπαιδευτικό.

Ο εκπαιδευτικός παρέχει πληροφόρηση, που είναι υπόβαθρο της γνώσης, προυποθέτει έκπληξη, αφομοίωση, μύηση και για αυτο αποτελεί εθελούσιο επίτευγμα του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός δεν αχρηστεύει τον διδακτικό του ρόλο, αλλά στέκεται δίπλα στον κάθε μαθητή. Για να έχουμε μια σαφή απάντηση στο πρόβλημα της παρούσας θεωρητικής έρευνας, θεωρούμε απαραίτητο να λάβουμε υπόψη το πώς οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην σχολική αποτυχία, ποιες τεχνικές και μέθοδους χρησιμοποιούν στο διδακτικό τους έργο και πώς η αξιολόγηση (βαθμολόγηση) επηρεάζει την σχολική αποτυχία των μαθητών. Επομένως λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω θεωρητικά δεδομένα, θεωρούμε ότι το θέμα της έρευνας μας πρέπει να είναι το εξής: *Ο εκπαιδευτικός ως βασικός παράγοντας της σχολικής αποτυχίας.*

Τα αποτελέσματα της θεωρητικής έρευνας έχουν επιβεβαιώσει τη γενική υπόθεση ότι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζει το ύψος της σχολικής επίδοσης του μαθητή. Με βάση τη συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο δάσκαλος είναι βασικός παράγοντας της σχολικής αποτυχίας των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι ένας παθητικός παρατηρητής της φυσικής ωρίμανσης των μαθητών ή των τυχαίων μορφών άτυπης εκπαίδευσης. Αντίθετα, οργανώνει με επιμέλεια τους παράγοντες, τους τρόπους και τα μέσα που εμπλέκονται στην ενεργοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού του μαθητή.

Όλες οι προσπάθειες του εκπαιδευτικού έργου αποσκοπούν στην πληρότητα και την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας του συνόλου των μαθητών. Επομένως, στο *δημιουργικό σχολείο* ο *μαθητής* είναι προτιμότερο να σέβεται, να *αγαπά* και κυρίως να εμπιστεύεται τον εκπαιδευτικό, παρά να τον απαξιώνει.

Β. Θεωρητική προσέγγιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών

Είναι γενικότερα αποδεκτό ότι δεν υφίσταται ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ή μια ενιαία θεωρία που ερμηνεύουν όλες τις μορφές της σχολικής αποτυχίας των μαθητών. Μέσα στο σχολικό σύστημα ο εκπαιδευτικός εκφράζει τον *επαγγελματικό του ρόλο,* ενδιαφέρεται για τα Αναλυτικά Προγράμματα, τον τεχνικό εξοπλισμό και την οικονομική κατάσταση του σχολείου. Καθίσταται φανερό ότι η εκπαίδευση, όπως αυτή υλοποιείται στο χώρο του σχολείου, αποτελεί δύσκολο και πολύπλοκο πρόβλημα (Havelka, 2000).

Το έργο του εκπαιδευτικού εξ ορισμού είναι ανάγκη να συνδυάζει θεωρία και πράξη. *Κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να είναι ούτε ένας απλός πρακτικός, ούτε ένας απλός θεωρητικός. Είναι αυτός που μέσα από την διαπροσωπική σχέση με τους μαθητές*

συμβάλλει στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Εντούτοις, *το θάρρος, η αυτοπεποίητηση και* ο *αυτοσεβασμός* του εκπαιδευτικού είναι εξίσου αναγκαία για μια προοδευτική *εκπαιδευτική* πράξη.

Στο σχολείο ο μαθητής χαρατηρίζεται κυρίως από την ικανοποιητική του απόδοση και έτσι διαχωρίζονται οι άριστοι, καλοί, μέτριοι, κακοί μαθητές. Για να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός παιδευτικές καταστάσεις, δηλ. ο μαθητής να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία ενεργά, χρειάζεται ο ίδιος εκπαιδευτικός να έχει μια "επαγγελματική εμπειρία" και "επαγγελματική κουλτούρα".

Οι Adams & Pierce (2004) επισημαίνουν τις εξής ιδιότητες ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού: το ενδιαφέρον για την απόκτηση νέων γνώσεων και την προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες των μαθητών.

Οι διάφορες επιστημονικές έρευνες έδειξαν ότι οι παράγοντες που προσδιορίζουν την παιδευτική λειτουργία του σχολείου είναι κυρίως: 1. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, 2. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, 3. Η επαγγελματική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού. Τα κριτήρια ταξινόμησης των ιδιοτήτων των εκπαιδευτικών μπορούν να είναι: ο εκπαιδευτικός ως πρόσωπο, η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές, το διδακτικό ύφος και οι μεθόδοι εργασίας, ο κοινωνικός ρόλος και η φυσική εμφάνιση του εκπαιδευτικού.

Η έρευνα του Suzić (2003) έφερε στο φως εξής λίστα των ιδιοτήτων του εκπαιδευτικού: η ευγλωττία, η διακριτικότητα, η καλή μνήμη, η εφευρετικότητα στο χώρο, ο πλούτος γνώσεων και ιδεών, η αξιόπιστία, η αδράνεια, η *απαισιοδοξία,* η *αβεβαιότητα, η ατέλεια κτλ.*

Ο Suzić (2003) επισημάνει τη σημασία της διδακτικής διδασκαλίας στο πλαίσιο των σχέσεων μεταξύ των δυο μεταβλητών, εκπαιδευτικού – μαθητή. Το πρώτο είδος διδασκαλίας είναι εκείνο που κυριαρχείται από θετικές ιδιότητες του εκπαιδευτικού και θετική στάση του μαθητή για μάθηση. Στην συνέχεια έχουμε θετικές ιδιότητες του εκπαιδευτικού και ουδέτερη στάση του μαθητή απέναντι στην μάθηση, και στο τέλος θετικές ιδιότητες του εκπαιδευτικού και αρνητική στάση του μαθητή απέναντι στην μάθηση.

Από την άλη μεριά έχουμε τις εξής περιπτώσεις: οι αρνητικές ιδιότητες του εκπαιδευτικού και η θετική στάση του μαθητή απέναντι στην μάθηση, αρνητικές ιδιότητες του εκπαιδευτικού και η ουδέτερη στάση του μαθητή στην μάθηση και οι αρνητικές ιδιότητες του εκπαιδευτικού και η αρνητική στάση του μαθητή απέναντι στην μάθηση. Από την παράθεση των ανωτέρων δεδομένων συνάγεται το συμπέρασμα ότι ο μαθητής διαθέτει μια δημιουργική και αφομοιωτική ενέργεια. Έτσι ο εκπαιδευτικός καλείται να βοηθήσει το μαθητή με τον έπαινο, την επιβράβευση και την ενθάρρυνση.

Ερευνώντας τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ο Hajget επισημάνει τα εξής αποτελέσματα: σημαντικό είναι ο εκαπιδευτικός να γνωρίζει το αντικείμενο το οποίο διδάσκει, να συνδέει το μάθημα του με άλλα μαθησιακά αντικείμενα, να γνωρίζει την ψυχολογία του μαθητή, να έχει αίσθηση του χιούμορ και να είναι ευγενικός. Πρώτα από όλα να είναι άνθρωπος και να πιστεύει στον άνθρωπο, να έχει συνείδηση και αγάπη (Lungulov, 2009).

Οι Giavrimis & Papanis (2008) επισημάνουν ότι οι έρευνες οι οποίες έγιναν στην Ελλάδα δείχνουν το ενδιαφέρον του ελληνικού κράτους και της ελληνικής κοινωνίας για μια βελτίωση της διδακτικής.

Ερευνώντας την σχολική αποτυχία ο Brković (1984) καταλήγει στο συμπέρασμα οτι η διδακτική άμεσα συνδέεται με το πρόβλημα της σχολική αποτυχίας. Η διδακτική είναι μια τέχνη. Η τέχνη να μεταφέρει ο εκπαιδευτικός στο μαθητή πνευματικά ερεθίσματα, γνώσεις, εμπειρίες από την επιστημονική του απασχόληση και τη βιωματική του προσέγγιση στο μυστήριο της ζωής. Πρόκειται για μια υπόθεση δημιουργίας ειδικής ανθρώπινης σχέσης με το μαθητή. Δηλαδη, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, το περιεχόμενο του μαθήματος και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του μαθητή.

Το αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα τονίζει οτι η οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου στοχεύει στη δημιουργία συνθήκων που επιτρέπουν την ενδυνάμωση των μαθητών, την έκφραση και κατανόηση της διαφορετικότητας, την ενθάρρυνση της σχολικής συμμετοχής, την ευαισθητοποίηση και την ενσυναίσθηση μεταξύ των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών.

Β1. Σκοπός και η στρατηγική της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας μας είναι θεωρητική προσέγγιση της σχετικής βιβλιογραφίας, η οποία περιλαμβάνει εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας, τις ικανότητες και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και την επιρροή του εκπαιδευτικού στην σχολική αποτυχία.

Β2. Τα αποτελέσματα της θεωρητικής έρευνας

Η επανειλημμένη σχολική αποτυχία αποθάρρυνει και μειώνει την πρωτοβουλία του μαθητή εμποδίζει την προσωπική του ανάπτυξη, και έτσι το σχολείο γίνεται το περιβάλλον δυσάρεστων συναισθημάτων. Ο φόβος για τη σχολική αποτυχία δημιουργεί στο μαθητή την αβεβαιότητα, την απογοήτευση και την αντίσταση στις διδακτικές δραστιριότητες (Malinić, 2007).

Η υπάρχουσα *βιβλιογραφία δείχνει* μια ισχυρή *σχέση μεταξύ* της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και την σχολική επιδόση των μαθητών. Η στάση του εκπαιδευτικού προς τους ανεπιτυχείς μαθητές εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πώς ο δάσκαλος κατανοεί την σχολική αποτυχία (Dunn, 1995).

Στο σχολείο οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να βιώσουν την επιτυχία ή την αποτυχία. Η σχολική επιτυχία επιδιώκει την υποβοήθηση του μαθητή προκειμένου να εξασφαλίσει την αυτοεπιβεβαίωση του και να μπορεί ο ίδιος να λάβει εκείνες τις ευθύνες που συμβάλλουν στην ισορροπία της προσωπικότητας του. Όμως, η σχολική αποτυχία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης. Οι μορφές εκδήλωσης της σχολικής αποτυχίας είναι οι χαμηλοί βαθμοί, η εγκατάλειψη του σχολείου, το φαινόμενο πολλών απουσιών κτλ.

Ως αιτίες της σχολικής αποτυχίας αναφέρονται η εφαρμογή διαδικασίων και μεθόδων διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.

Το καθήκον και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως βασικού μοχλού αλλαγής της σχολικής αποτυχίας στοχεύει στην ανάπτυξη της ολόκληρης προσωπικότητας του μαθητή. Επομένως, ο ε εκπαιδευτικός παύει να είναι μόνο μεταδότης και ελεγκτής γνώσεων, αλλλά γίνεται εμπνευστής, οργανωτής και δημιουργικός εμψυχωτής. Έτσι οι παραδοσιακές, λεκτικές μέθοδοι περνάνε στις μαθητοκεντρικές και ενεργητικές (Nikolić, 1998).

Αναλύοντας παραπάνω από σαράντα επιστημονικές μελέτες που σχετίζοναti με την σχολική αποτυχία, διαπιστώνουμε ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την σχολική αποτυχία των μαθητών (Arroyo & Rhoad, 1999).

Εάν ο εκπαιδευτικός αξιολογήσει το μαθητή ως "κακό μαθητή", και τον πλησιάσει ως μια αμετάβλητη πραγματικότητα, είναι πιθανόν ο μαθητής να μην έχει το ενδιαφέρον για την μάθηση (Krnjajić, 2002).

Η αποδοχή, η ενθάρρυνση και η εκτίμηση των προσπάθειων των μαθητών, η θετική αυτοαντίληψη των μαθητών οδηγούν σε μια βαθύτερη και πιο ολοκληρωμένη επεξεργασία των πληροφοριών της διδακτικής ύλης. Άρα είναι απαραίτητο να παρέχεται στο μαθητή κατάλληλη ανατροφοδότηση (Panagiotis & Efstratios, 2011).

Δυστυχώς, στο σχολικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί κάνουν "επιπόλαια" λάθη. Οι Avramović και Vujačić (2010) διακρίνουν τα εξής εκπαιδευτικά λάθη: μεθοδολογικά λάθη (δεν υπάρχει οργάνωση της διδακτικής ενότητας), προσωπικά λάθη (η ματαιοδοξία, η περιφρόνηση και ο αυταρχισμός), επαγγελματικά λάθη (αρνητική στάση απέναντι στην εργασία), παιδαγωγικά λάθη (η έλλειψη σεβασμού των διδακτικών κανόνων), κοινωνικό-ηθικά λάθη (τάση για σύγκρουση και η αποφυγή συνεργασίας).

Στο Δημοτικό σχολείο συνήθως αντιμετωπίζουμε τα μεθοδολογικά λάθη: κακή οργάνωση και κακός σχεδιασμός του μαθήματος, χάσμα ανάμεσα στην θεωρία και την πράξη, η χρήση μετωπικής διδασκαλίας και των παραδοσιακών μεθόδων μάθησης.

Ένα από το πιο συνηθισμένο λάθη των εκπαιδευτικών είναι η τιμωρία του μαθητή. Η τιμωρία του μαθητή έχει ψυχολογική, εκπαιδευτική και κοινωνική διάσταση και μπορεί να οδηγήσει σε στάσεις όπως: φυγή, άγχος, ανασφάλεια, αίσθημα κατωτερότητας, μίσος, ψέμα και απάτη *(*Jevtić, 2008).

Είναι αυτονόητο ότι τα προαναφερόμενα λάθη επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών και τη δίκαιη και αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών. Η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί μια συνεχή διαδικασία με σκοπό την τελειοποίηση και βελτίωση του μαθητή και όχι την έκφραση της αβεβαιότητας του εκπαιδευτικού.

Η επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή επίσης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επίδοση του μαθητή. Η ίδια αποτελεί αφετερία και εφαλτήριο για περαιτέρω ανάπτυξη και ωριμότερη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και τελικά για μια καλή σχολική επίδοση.

Βέβαια, είναι έξω από κάθε αμφισβήτηση η σημασία του σχολικού κλίματος για την επίδοση των μαθητών. Η έννοια "σχολικό κλίμα" συνδέεται άμμεσα με μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που συνθέτουν την ιδιαίτερη ταυτότητα κάθε σχολικής μονάδας. Αναφέρεται κυρίως στο είδος της ατμόσφαιρας που επικρατεί στο πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται. Το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς του μαθητή και την προσωπικότητα του, ενώ παράλληλα επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών και την σχολική επίδοση των μαθητών. Από την άλλη μεριά το αρνητικό σχολικό κλίμα προκαλεί αντίσταση και δυσχέρεις, οι οποίες συνδέονται με την αποτυχία της μάθησης. Οι μαθητές δεν είναι ευχαριστημένοι από το σχολείο και αντιδρούν με εκδηλώσεις αντίστασης, αταξίας ή κλεισίματος στο εαυτό τους. Η δημιουργία καλού, θετικού και συνεργατικού κλίματος βοθάει στην ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, όμως κάθε απερίσκεπτη ενέργεια του εκπαιδευτικού συντελεί στο να πληρώσει ο μαθητής ακριβά τη σχολική του επίδοση.

Ο Suzić (2005) τεκμηριώνει και νομομοποιεί στο χώρο της παιδαγωγικής μια σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, που βασίζεται σε συναισθηματικό κλίμα. Εάν ο εκπαιδευτικός θεωρήσει το διαδακτικό του έργο ως πρόσκληση ή μέσο για την επίτευξη των στόχων της μάθησης, τότε στο σχολικό κλίμα κυριαρχεί το πεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας και όχι η αποστροφή και το μίσος.

Σύμφωνα με τον Nikolić (1998), το σχολικό κλίμα προσδίδει στο μαθητή την αίσθηση της ταυτότητας του, ενισχύει το αίσθημα αφοσίωσής του και καθορίζει τη συμπεριφορά και τη στάση του μαθητή. Αυτομάτως, λοιπόν, διαπιστώνουμε ότι ο εκπαιδευτικός με το απόλυτο σεβασμό προς το πρόσωπο του μαθητή αναπτύσσει διαπροσωπική επικοινωνία, κλίμα στο οποίο θα ευδοκιμήσει η μάθηση.

Τα αποτελέσματα της συγκριτικής μας έρευνας δείχνουν ότι η χαμηλή επίδοση των μαθητών εξαρτάται από τον τρόπο αξιολόγησης και βαθμολόγησης των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι καλός άνθρωπος, διαλογικό πρόσωπο και να έχει επαγγελματική συνείδηση. Τα λάθη των εκπαιδευτικών οδηγούν τους μαθητές στην έλλειψη *εμπιστοσύνη στο έργο του εκπαιδευτικού, στη χαμηλή τους επίδοση και στην ανεπιθύμιτη τους συμπεριφορά.*

Η τιμωρία και ο εκφοβισμός του μαθητή δημιουργούν στο παιδί την αποστροφή, το μίσος και τις μιμητικές καταστάσεις. Επίσης, το αρνητικό σχολικό κλίμα δεν εμπνέει αίσθημα ευχαρίστησης και ικανοποίησης στους μαθητές για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων.

Β3. Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω θεωρητικά δεδομένα συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών. Η αποφυγή του μαθήματος γίνεται λόγω της αδιαφορίας του εκπαιδευτικού για την εφαρμογή της διδακτέας ύλης.

Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι οι μαθητές με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις καταφεύγουν στην εξωσχολική υποστήριξη, απευθύνονται δηλαδή σε φροντιστήρια.

Έρευνες επίσης δείχνουν ότι βασικές ιδιότητες των εκπαιδευτικών τις οποίες εκτιμούν οι μαθητές είναι η ανθρωπιστική διάθεση, ο σεβασμός και η αγάπη. Οι μαθητές έχουν χαμηλή επίδοση, όταν οι εκπαιδευτικοί δε δίνουν πρακτικά παραδείγματα.

Τα βασικά λάθη των εκπαιδευτικών θεωρούνται η κακή οργάνωση διδασκαλίας, η άδικη βαθμολόγηση και ο εκφοβισμός. Είναι ενδιαφέρον ότι τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ποιότητα της διδασκαλίας δεν επηρεάζει την επίδοση των μαθητών.

Επίσης έρευνες δείχνουν ότι όταν οι μαθητές δεν παίρνουν τον βαθμό το οποίο επιθυμούν, ενδιαφέροναti για τα λάθη που κάνανε. Η αξιολόγηση των μαθητών ως αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας για να είναι επιτυχής, πρέπει να σχεδιάζεται σε σχέση με την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών, να ακολουθεί συγκεκριμένη μεθοδολογική διαδικασία, της οποίας τα κριτήρια θα χρησιμοποιηθούν για να αποτυπώσουν την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. Εν κατακλείδι, επισημαίνουμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός για την σχολική επίδοση του μαθητή, όπως και οι μεθοδολογικές διαδικασίες και δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Ωστόσο ο εκπαιδευτικός οφείλει να κατανοήσει το δικό του χρέος, που είναι η ενύσχυση και βελτίωση διδακτικής πρακτικής.

B4. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Adams, S. & Pierce, R. (2004). *Characteristics of Effective Teaching*. Traditions and Innovations. Teaching at Ball State University.

Arroyo, A.A. & Rhoad (1999) Meeting diverse student needs in urban schools: research-based recommendations for school personel, *Preventing School Failure*, Vol. 43, No. 4, 145-153.

Avramović, Z., Vujačić, M. (2010). *Nastavnik između teorije i nastavne prakse*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Brković, A. (1984). *Školski uspeh i neuspeh kao faktori razvoja ličnosti učenika*. *Ocenjivanje*, *Prosvetni pregled*, Beograd, 19-26.

Giavrimis, P. & Papanis, E. (2008). Sociological Dimensions of School Failure: The Views of Educators and Students of Educational Schools. *The Journal of International Social Research*, 1-5, 326-354.

Dunn, R. (1995). Strategies for educating diverse learners Bloomington: *Phi Delta Kappa Educational Foundation.*

Jevtić. B. (2008). Vaspitni postupci i metode sprečavanja u školskom vaspitanju. *Pedagoška stvarnost*, *54*, *9-10*, 882-895.

Krnjajić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Lungalov, B. (2009). Motivacija učenika u nastavi-pretpostavka uspeha u učenju. *Pedagoška stvarnost*, *3-4*, 294-305.

Malinić, D. (2007). Kako pomoći neuspešnom učeniku. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, *1*, 86-98.

Nikolić, R. (1998). *Kontinuitet uspeha učenika osnovne škole*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju filozofskog fakulteta.

Panagiotis, G. & Efstratios, P. (2011). *Empirical Research on Education and Student Failure: Teachers Psychological and Sociological Interpretations*, *9*, 40-47.

Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vek*. Banja Luka: TT-Centar.

Suzić, N. (2003). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: Teacher Training Centre.

Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΩΔΕΙΟΥ ΔΡΑΜΑΣ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ:Β9
10:40 - 12:00

Πρόσφυγας στον τόπο μου: Μια βιωματική και πολυπρισματική προσέγγιση των γεγονότων της τουρκικής εισβολής το 1974 στην Κύπρο

Πανδώρα Μάρκου

Εκπαιδευτικός ΠΕ02 ΔΔΕ Έβρου, pandoramarkou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση αφορά στην παρουσίαση ενός σχεδίου εργασίας με τίτλο “Πρόσφυγας στον τόπο μου” που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2014-2015 και στηρίζεται στη διαθεματική σύνδεση τη Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ΄ Γυμνάσιου με τη Γλώσσα και τα Εικαστικά. Βασικός στόχος της διδακτικής πρότασης είναι η πολυπρισματική προσέγγιση της ιστορίας μέσω της διερεύνησης, επεξεργασίας και αποδόμησης γραπτών και παραστατικών ιστορικών πηγών με σκοπό την ανάδειξη της ιστορικής πραγματικότητας. Αρχικά, οι μαθητές εμπλέκονται στην αναζήτηση, επιλογή και παρουσίαση πληροφοριών που σχετίζονται με την ιστορική περίοδο 1960-1974 στο νησί της Κύπρου, αξιοποιώντας τις Τ.Π.Ε. Στη συνέχεια, μελετούν και επεξεργάζονται γραπτές μαρτυρίες Ελληνοκύπριων και ένα λογοτεχνικό έργο, στα οποία αποτυπώνονται τα γεγονότα της εισβολής και οι συνέπειές τους. Μέσα από τη νοηματική αποδόμηση ιστορικών πηγών συνδέουν το γραπτό κείμενο της πηγής με το δημιουργό του ανιχνεύοντας τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων που βίωσαν τα ιστορικά γεγονότα στην Κύπρο. Τέλος, εμπλέκονται ενεργητικά με ομαδοσυνεργατική μέθοδο στη σύνθεση ποικίλων ειδών γραπτού λόγου μπαίνοντας στη θέση των πρωταγωνιστών που βίωσαν τα γεγονότα εμπνεόμενοι μέσω της παρατήρησης και του κριτικού στοχασμού έργων τέχνης.

Λέξεις κλειδιά: πολυπρισματική προσέγγιση, γραπτές και παραστατικές ιστορικές πηγές, έργα τέχνης, κειμενικά είδη

Α. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες διδακτικές προσέγγισεις του αντικειμένου της Ιστορίας τείνουν να ποοωθούν την κατάργηση της αποπλαισιωμένης και συχνά τυποποιημένης αναπαραγωγής της ιστορικής γνώσης, μέσω της στείρας απομνημόνευσης ιστορικών γεγονότων. Σήμερα θεωρείται σημαντική η αξιοποίηση γραπτών και παραστατικών ιστορικών πηγών στη διδακτική πράξη, καθώς αυτές συμβάλλουν στην προωθηση της ενεργητικής, ερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης, καθώς μέσω αυτής της διαδικασίας αποδίδεται νόημα στη γνώση και αναπτύσσεται ιστορική σκέψη και συνείδηση (Μαυροσκούφης, 2005). Η δημιουργική μάλιστα αξιοποίηση της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), που παρέχει αυθεντικά περιβάλλοντα λόγου, επικοινωνίας και μάθησης μπορεί να συμβάλλει στην ανάδειξη διαφορετικών πτυχών της ιστορικής πραγματικότητας, μέσω της διερεύνησης των ιστορικών γεγονότων με κριτική διάθεση, ώστε να αναπτύξουν οι μαθητές ιστορική “ενσυναίσθηση” αποκωδικοποιώντας τη θέση του “Άλλου” στο εκάστοτε ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Παράλληλα, με την ενσωμάτωση των αρχών της Διαθεματικότητας (cross-thematic integration) στη διδασκαλία, δηλαδή της προσέγγισης της σχολικής γνώσης ως ενιαίου ως οργανωμένου συνόλου κατά θεματικά εννοιολογικά σχήματα και θεματικές ενότητες (Ματσαγγούρας, 2003), όπως προωθείται μέσω του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών – ΔΕΠΠΣ (2001) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) για τα μαθήματα του Γυμνασίου, δημιουργείται ολιστική προσέγγιση της γνώσης με παράλληλη ανάδειξη της αξίας όλων των σχολικών αντικειμένων (Βιτσιλάκη, 2005). Προς αυτήν την κατεύθυνση η διδακτική αξιοποίηση έργων τέχνης συμβάλλει στην καλλιέργεια της αισθητικής εμπειρίας και προσφέρει μια πολύπλευρη προσέγγιση της πραγματικότητας, διανοίγοντας νέους ορίζοντες και δυνατότητες στη διδασκαλία υπό την προοπτική της βιωματικής μάθησης. Συγκεκριμένα,κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και καλλιεργεί τον κριτικό στοχασμό τους και την δημιουργικότητά τους (Μέγα, 2011). Τέλος, αδιαμφισβήτητη είναι και η αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στην ανάπτυξη πολλαπλών κοινωνικών δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών (Ματσαγγουρας, 2004β).

Β. Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου

Το παρόν διαθεματικό σχέδιο διδασκαλίας υλοποιήθηκε σε ένα τμήμα 25 μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα κατά το σχολικό έτος 2014-2015 σε διάστημα 10 διδακτικών ωρών. Το διδακτικό αντικείμενο της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου συνθέθηκε διαθεματικά με τη Γλώσσα και τα Εικαστικά επιδιώκοντας την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, αλλά και την προώθηση της ενυσναίσθησης των μαθητών ως προς το θέμα. Κατά τη διδασκαλία της διδακτικής Ενότητας 55 :“Όξυνση της πολιτικής κρίσης και η δικτατορία της 21ης Απριλίου 1967-1974,” από το σχολικό εγχειρίδιο της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου, στο οποίο γίνεται συνοπτική αναφορά στην τουρκική εισβολή στην Κύπρο σε συσχετισμό με την Πτώση της Δικτατορίας εκδηλώθηκε έντονο ενδιαφέρον των μαθητών για τη διερεύνηση των αιτιών που οδήγησαν στη

διχοτόμηση του νησιού. Έτσι, αποφασίστηκε η υλοποίηση του παρόντος σχεδίου εργασίας με τίτλο "Πρόσφυγας στον τόπο μου", ώστε οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες εργασίας να διερευνήσουν με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και να επεξεργαστούν μέσω γραπτών και παραστατικών ιστορικών πηγών τα γεγονότα της περιόδου 1960-1974 στο νησί της Κύπρου. Συγκεκριμένα, μελετούν τη γεωγραφία του νησιού, τις συνθήκες που προετοίμασαν την τουρκική εισβολή του 1974, το χρονικό της εισβολής, τους βασικούς πρωταγωνιστές και τις συνέπειές της στους Ελληνοκύπριους. Στη συνέχεια, επεξεργαζονται και αποδομούν πολυπρισματικές γραπτές μαρτυρίες Ελληνοκυπρίων εντοπίζοντας αντιλήψεις, σκέψεις, στάσεις και συναισθήματα των ανθρώπων που βίωσαν τα γεγονότα, ενώ παράλληλα εξασκούνται στην παραγωγή προφορικού λόγου μέσω της ανάδειξης της οπτικής γωνίας, με την οποία έχει προσεγγιστεί ένα ιστορικό γεγονός. Τέλος, υπό την προοπτική της βιωματικής μάθησης εμπλέκονται δημιουργικά με ομαδοσυνεργατική μέθοδο στην παραγωγή ποικίλων ειδών γραπτού λόγου μπαίνοντας στη θέση των πρωταγωνιστών που βίωσαν τα γεγονότα έχοντας ως πηγή έμπνευσης την παρατήρηση έργων τέχνης.

Β1. Σκοποί

Οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να διερευνούν και να ερμηνεύουν ιστορικές πηγές σε σχέση με τις συνθήκες που οδήγησαν στην τουρκική εισβολή του 1974 στην Κύπρο, το χρονικό της εισβολής και τις συνέπειές της με σκοπό την πολυπρισματική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων
- Να αναγνωρίζουν και να επισημαίνουν τη σχέση της Ιστορίας με την Τέχνη και με τη Λογοτεχνία

Β2. Επιμέρους διδακτικοί στόχοι

Σε επίπεδο γνώσεων

Οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να εντοπίζουν και να παρουσιάζουν σε χρονολογική σειρά γεγονότα της ιστορίας της Κύπρου κατά την περίοδο 1960-1974, όπως και τη δράση των βασικών πρωταγωνιστών αναγνωρίζοντας το ρόλο τους μέσω της διερεύνησης ιστορικών πηγών
- Να συσχετίζουν τις ενέργειες της Χούντας των Αθηνών με την τουρκική εισβολή του 1974
- Να ορίζουν τια παρακάτω έννοιες: διχοτόμηση, πράσινη γραμμή, κατεχόμενες και ελεύθερες επαρχίες της Κύπρου, ΕΟΚΑ Β, ΕΛ.ΔΥΚ., Εθνική Φρουρά, Εθνικό Μέτωπο, Σχέδιο Αττίλας 1 και 2, πρόσφυγες, αιχμάλωτοι, εγκλωβισμένοι, έποικοι
- Να παρατηρούν το εδαφικό καθεστώς της Κύπρου μετά την τουρκική εισβολή και να απαριθμούν τις συνέπειες της διχοτόμησης του νησιού στον πληθυσμό της Κύπρου
- Να εξοικειωθούν με την ανάγνωση και σύγκριση ιστορικών χαρτών του νησιού της Κύπρου αποκτώντας εικόνα της γεωγραφικής της θέσης και της σημασίας της
- Να διακρίνουν τα βασικότερα είδη των ιστορικών πηγών (πρωτογενείς-δευτερογενείς), τη σχετική (ανάλογα με τις εποχές και τις συνθήκες) σημασία τους και να τις επεξεργάζονται με σκοπό να ερμηνεύσουν τα ιστορικά γεγονότα
- Να επισημαίνουν μέσα από τη μελέτη ιστορικών πηγών τα γεγονότα και τις συνέπειες της τουρκικής εισβολής
- Να σχολιάζουν και να τιτλοφορούν εικόνες που σχετίζονται με τα γεγονότα της ιστορικής περιόδου 1960-1974 στην Κύπρο
- Να παρατηρούν έργα τέχνης που ενεργοποιούν την κριτική, στοχαστική διάθεση και δημιουργική σκέψη τους και να διακρίνουν σε αυτά τις συνέπειες της τουρικής εισβολής
- Να διερευνούν, να αξιολογούν και να επιλέγουν πληροφορίες που ανταποκρίνονται στο εκάστοτε ερώτημα – δραστηριότητα (κριτικός γραμματισμός) μέσω του διαδικτύου
- Να συνθέτουν ατομικά ή ομάδικα δημιουργικές εργασίες (συγγραφή άρθρου/δημιουργία video με εικόνες και μουσική/έργο τέχνης/ σύνθεση λευκώματος με ιστορικό υλικό ή με έργα τέχνης / σύνθεση βιβλίου) αποτυπώνοντας τις γνώσεις που αποκόμισαν για τα γεγονότα της τουρκικής εισβολής του 1974 .

Σε επίπεδο στάσεων/συναισθημάτων

Οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να ενδυναμώνουν την αυτοπεποίθησή τους στην κατεύθυνση της έκφρασης ιδεών και σκέψεων μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου
- Να ενθαρρύνονται στην έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων που τους προκαλεί η παρατήρηση έργων τέχνης που σχετίζονται με την τουρκική εισβολή του 1974 στην Κύπρο
- Να καλλιεργούν θετική στάση απέναντι στη συγγραφή ειδών γραπτού λόγου με πηγή έμπνευσης έργα τέχνης
- Να αποκτούν ενσυναίσθηση, μπαίνοντας στη θέση των Ελληνοκύπριων της Κύπρου μετά την τουρκική εισβολή με στόχο την απόκτηση μιας καλύτερης αισθητοποιημένης κατανόησης των ιστορικών γεγονότων

Σε επίπεδο δεξιοτήτων

Οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να οικοδομούν τη γνώση με τρόπο διερευνητικό και βιωματικό
- Να καλλιεργούν δεξιότητες ενεργού συμμετοχής και συνεργασίας σε ομάδες κοινοποιώντας το παραγόμενο έργο τους

- Να αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής αναζήτησης και αξιολόγησης ιστορικών πληροφοριών με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε
- Να αναπτύσσουν ικανότητες παρουσίασης μέσω διαθεματικών εργασιών με αξιοποίηση Τ.Π.Ε.
- Να κατασκευάζουν ένα χρονολόγιο γεγονότων με χρήση διαδικτυακού εργαλείου
- Να εξοικειώνονται με την ανάγνωση χαρτών, που αισθητοποιούν τη γεωγραφική περιοχή της Κύπρου
- Να διερευνούν πολυπρισματικά πτυχές μιας συγκεκριμένης ιστορικής πραγματικότητας καλλιεργώντας δεξιότητες επεξεργασίας και αποδόμησης ιστορικών πηγών
- Να καλλιεργούν δεξιότητες παρατήρησης εικόνων και έργων τέχνης
- Να αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας, συναισθηματικής έκφρασης, ενσυναίσθησης μέσω της παρατήρησης έργων τέχνης και της ακρόασης μουσικής
- Να καλλιεργούν δεξιότητες κατανόησης γραπτού λόγου και παραγωγής προφορικού λόγου χάρη στη παρατήρηση έργων τέχνης
- Να συντάσσουν διαφορετικά είδη γραπτού λόγου (ημερολόγιο, ημερολογιακό αφήγημα, αφηγηματικό κείμενο, διάλογο, ποίημα) έχοντας ως πηγή έμπνευσης ένα έργο τέχνης
- Να καλλιεργούν μεταγνωστικές δεξιότητες

Β3. Θεωρητικό Πλαίσιο

Ως θεωρητική βάση στο παρόν διδακτικό σενάριο αξιοποιήθηκε η θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού του Lev Vygotsky και η θεωρία της διερευνητικής ή ανακαλυπτικής μάθησης του Jerome Bruner. Σύμφωνα με τον Vygotsky η μάθηση δεν αποτελεί ατομική διαδικασία, αλλά οικοδομείται μέσω της ενεργού συμμετοχής του ατόμου σε κοινωνικές εμπειρίες μέσω της «σκαλωσιάς» (scaffolding) που το κοινωνικό περιβάλλον δημιουργεί. Σύμφωνα με τη θεωρία της επικείμενης ανάπτυξης του Vygkotsky μέσω του κοινωνικού περιβάλλοντος παρέχονται γνωστικά ερεθίσματα, τα οποία το άτομο μπορεί να αξιοποιήσει στην προσπάθεια να αποκτήσει νέες γνώσεις (Ματσαγγούρας, 2004α). Έτσι, σταδιακά το άτομο σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον, αναπτύσσει «γνωστικές στρατηγικές», οι οποίες σύμφωνα με τον Bruner έχουν σχέση με τη μέθοδο και τον τρόπο που χρησιμοποιεί ο μαθητής για την κωδικοποίηση, την ανάκληση, την γενίκευση, την εφαρμογή ή τη μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων (Φρυδάκη, 2009). Οι μαθητές καλλιεργούν μεταγνωστικές ικανότητες, ανακαλύπτουν γνώσεις, διερευνούν τα "γνωστικά τους σχήματα" κατανοώντας πληρέστερα τις νέες γνώσεις και επιτυγχάνουν τη διατήρηση τους στη μνήμη για μεγαλύτερο διάστημα (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία έγκειται στην ενίσχυση και στην προώθηση της αυτενέργειά των μαθητών, ώστε να αξιοποιήσουν δημιουργικά τις γνώσεις τους (καθοδηγούμενη ανακαλυπτική μάθηση) εργαζόμενοι ομαδοσυνεργατικά.

Παράλληλα, οι δραστηριότητες του παρόντος σεναρίου σχετίζονται με τον κριτικό γραμματισμό, καθώς προτείνει τρόπους επεξεργασίας κειμένων (ανάγνωσης και γραφής) αποδίδοντας έμφαση στον τρόπο λειτουργίας των κειμένων σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα. Αξιοποιώντας τη γλώσσα ως μηχανισμό κατασκευής ή/και αναδόμησης στάσεων, αξιών, κοινωνικών τάσεων και ιδεολογίας στο αντικείμενο της Ιστορίας, ο κριτικός γραμματισμός είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς ο μαθητής ενσωματώνει μεθόδους μάθησης (μεταγνωστικές δεξιότητες) αποφεύγοντας την στείρα απομνημονευτική γνώση (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2011). Η βασική γλωσσοδιδακτική προσέγγιση που προωθείται στην παρούσα εισήγηση είναι η διδασκαλία με βάση ποικίλα κειμενικά είδη με σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τη λειτουργία τους συνειδητοποιώντας τη μη ουδετερότητα των κειμένων, έφόσον αποτελούν μέρος μιας ιδεολογικά δομημένης κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας (Κουτσογιάννης, 2010). Η προσπάθεια προϋποθέτει διερευνητική διάθεση από τους μαθητές και κριτική επεξεργασία ποικίλων ιστορικών πηγών, ώστε μέσω της πολυπρισματικής προσέγγισης των γεγονότων να αποκτήσουν πιο ενεργητικό ρόλο στην κατανόηση του ιστορικού γίγνεσθαι (Κουτσογιάννης, 2010). Συγκεκριμένα, μέσω της επεξεργασίας γραπτών πηγών (άρθρων εφημερίδων, ιστοριογραφικών κειμένων, λογοτεχνικών έργων, απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων) ενεργοποιούνται κίνητρα μάθησης και οι μαθητές αναπτύσσουν αναλυτικές και ερμηνευτικές δεξιότητες καλλιεργώντας την κριτική σκέψη τους (Λούης κ.ά, 2005). Επιπρόσθετα, οι παραστατικές πηγές ως τεκμήρια (έργα τέχνης, φωτογραφικό υλικό, χάρτες, τραγούδια, απόσπασμα από τηλεοπτικό προγραμμα) συμβάλλουν στην καλλιέργεια οπτικού εναλφαβητισμού (visual literacy)(Λούης κ.ά, 2005), καθώς οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες αποκωδικοποίησης οπτικού υλικού και οδηγούνται στην πληρέστερη ανάλυση και ερμηνεία ενός ιστορικού γεγονότος.

Με γνώμονα τη βιωματική και εμπειρική μάθηση εντάχθηκαν έργα τέχνης ως τεκμήρια για την προσέγγιση ιστορικών γεγονότων. Για τη δημιουργία των δραστηριοτήτων που αφορούν στα έργα τέχνης αξιοποιήθηκε το εκπαιδευτικό project Artful Thinking, που έχει ως στόχο την εξυπηρέτηση όχι μόνο των μαθησιακών στόχων, αλλά και την καλλιέργεια της αισθητικής εμπειρίας και της στοχαστικής διάθεσης των μαθητών (Μέγα, 2011). Η φιλοσοφία των δραστηριοτήτων στηρίζεται στην επεξεργασία κατάλληλων ερωτημάτων, τα οποία διεγείρουν τη σκέψη, εμβαθύνουν στην παρατήρηση, καλλιεργούν τον κριτικό στοχασμό και τη δημιουργικότητα, ερευνώντας ποικίλες πτυχές ενός ζητήματος (Ritchhart, Palmer, Church, M. & Tishman, 2006). Σε αρκετές από τις δραστηριότητες του σεναρίου αξιοποιήθηκαν ομάδες ερωτημάτων όπως: "Βλέπω-σκέπτομαι-αναρωτιέμαι", Σκέπτομαι-προβληματίζομαι-διερευνώ, ή "Ισχυρίζομαι-υποστηρίζω-διερωτώμαι" με βάση τους εκάστοτε στόχους του διδακτικού σχεδιασμού. Συμπληρωματικά, αξιοποιήθηκε το μοντέλο παρατήρησης έργων τέχνης του Perkins το οποίο συμβάλλει στη ανάπτυξη στοχαστικής και κριτικής ικανότητας θέτοντας ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ενεργοποίηση των στοχαστικών δεξιοτήτων την εφαρμογή τεσσάρων σταδίων παρατήρησης (Μέγα, 2011). Το 1ο στάδιο αφορά στο χρόνο που αφιερώνεται για την παρατήρηση χωρίς γρήγορες κινήσεις και βιαστικά συμπεράσματα από τον παρατηρητή , το 2ο στάδιο προάγει την ανοικτή και περιπετειώδη παρατήρηση, το 3ο στάδιο την ξεκάθαρη, αναλυτική και σε βάθος παρατήρηση και τέλος το 4ο στάδιο καταλήγει στην ολιστική παρατήρηση του έργου (Μέγα, 2011). Στο στάδιο αυτό δοκιμάζεται η ικανότητά του μαθητή να αξιοποιεί το σύνολο των πληροφοριών που συνέλεξε από τα προηγούμενα στάδια, για να εκφράσει την αίσθηση που αποπνέει το έργο (Κόκκος, 2011). Έτσι, με την αξιοποίηση των έργων τέχνης σταδιακά η σχολική τάξη μεταμορφώνεται σε κοινότητα παρατηρητών, σχολιαστών και παραγωγών δημιουργιών (Κόκκος, 2011), καθώς τα έργα τέχνης μπορούν να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης ποικίλων ειδών γραπτού λόγου. Αξιοσημείωτη βέβαια, είναι και η συνεισφορά του διαδικτύου, καθώς η καθοδηγούμενη χρήση του από τους μαθητές με τη

μέθοδο της ιστοεξερεύνησης (webqest) συμπληρώνει την πληροφόρηση και αυξάνει τους σημειωτικούς και μαθησιακούς πόρους. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι σήμερα το διαδίκτυο συνιστά μια βασική πηγή κοινωνικής και όχι μόνο σχολικής γνώσης, προσφέροντας στον μαθητή μεγαλύτερα περιθώρια αυτορρύθμισης και την αίσθηση ότι συνιστά ο ίδιος ένα οργανικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ιωάννου & Φερεντίνος, 2007).

Β4. Διδακτικές Μέθοδοι - Τεχνικές Διδασκαλίας

- Μετωπική διδασκαλία -Εισήγηση εκπαιδευτικού- Κατά το στάδιο παρουσίασης των στόχων του σχεδίου εργασίας, κατά την παροχή απαραίτητων πληροφοριών-διευκρινίσεων όσον αφορά στις δραστηριότητες στα δύο στάδια υλοποίησής του
- Ανακαλυπτική-Διερευνητική μέθοδος-Κατά το στάδιο αναζήτησης, διερεύνησης, αξιολόγησης και επιλογής πληροφοριών από το διαδίκτυο , κατά το στάδιο κριτικής επεξεργασίας-αποδόμησης ιστορικών πηγών και κατά το στάδιο κριτικού στοχασμού, έκφρασης συναισθημάτων και σκέψεων σε έργα τέχνης
- Ομαδοσυνεργατική μέθοδος και μέθοδος project -Ομαδική εργασία στις δραστηριότητες των φύλλων εργασίας και κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων τους
- Διαλογική μορφή (Ερωτήσεις-Απαντήσεις) -Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης κατά την παρατήρηση του έργου τέχνης και της ακρόασης τραγουδιού που χρησιμοποιήθηκε ως αφόρμηση της διδασκαλίας, σε όλη τη διάρκεια του project για παροχή διευκρινίσεων-οδηγιών, κατά την αξιολόγηση της διαδικασίας, την εξαγωγή συμπερασμάτων
- Καταιγισμός ιδεών κατά την παρατήρηση των έργων τέχνης και κατά την αφόρμηση που προηγείται της διερεύνησης των ιστορικών πηγών που σχετίζονται με τις συνέπειες της εισβολής
- Επίδειξη-σύντομες εισηγήσεις από τους μαθητές-κατά το στάδιο προσετοιμασίας για την παρουσίαση του υλικού για το νησί της Κύπρου και κατά την παρουσίαση των ομαδικών εργασιών τους
- Αξιοποίηση έργων τέχνης (Artful thinking- στάδια Perkins) και μουσικής στην εκπαίδευση -Κατά την αφόρμηση του σχεδίου εργασίας, κατά το α' στάδιο υλοποίησης από μία ομάδα εργασίας και από όλες κατά το β' στάδιο της υλοποίησης.

Β5. Εποπτικά Μέσα και Διδακτικά Υλικά

Πίνακας μαρκαδόρου - Βιντεοπροβολέας- Ηλεκτρονικοί υπολογιστές (ως εργαλείο διερευνητικής μάθησης και δημιουργίας παρουσίασης εργασιών των μαθητών(Εργαστήριο πληροφορικής) και παρουσίασης των έργων τέχνης, για πληρέστερη εικόνα των λεπτομερειών τους (Σχολική τάξη) - Λογισμικό παρουσιάσεων (Powerpoint)-Επεξεργαστής κειμένου (Word) – Φύλλα εργασίας- Έγχρωμες εκτυπώσεις καρτών Α3 και Α4 (με εικόνες-έργα τέχνης) και σπάγγοι σε διάφορα χρώματα για χωρισμό ομάδων εργασίας - εργαλείο δημιουργίας χρονολογίου (timerime).

Β6. Προαπαιτούμενες γνώσεις

Οι μαθητές και οι μαθήτριες: -Έχουν συσχετίσει τις ενέργειες της Χούντας και την πτώσης της με την τουρκική εισβολή το 1974 -Έχουν εξοικειωθεί με την επεξεργασία ιστορικών πηγών -Έχουν αξιοποιήσει το εργαλείο δημιουργίας χρονολογίου Timerime και τις Τ.Π.Ε ως εργαλείο αναζήτησης πληροφοριών κατά το παρελθόν -Έχουν παρατηρήσει και επεξεργαστεί έργα τέχνης -Έχουν εκπονήσει σχέδιο εργασίας με τη μέθοδο project

Β7. Διδακτική Πορεία-Δραστηριότητες

1η Διδακτική ώρα-Στάδιο προετοιμασίας

Δραστηριότητα 1η: Παρουσίαση από μαθητές υλικού σχετικού με το νησί της Κύπρου και δημιουργία μιας αυτοσχέδιας «έκθεσης» εποπτικού υλικού με βιβλία, cd μελοποιημένης ποίησης, τραγούδια, φωτογραφίες, χάρτες και γενικότερα στοιχεία ιστορίας και πολιτισμού του νησιού. Έτσι, κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών, ανέλαβαν πρωτοβουλίες και έχτισαν βιωματικά με δικό τους υλικό μια πρώτη γνωριμία με το νησί.

Δραστηριότητα 2η:Παρατήρηση του παρακάτω έργου τέχνης που σχετίζεται με την τουρική εισβολή, ως αφόρμηση της διδασκαλίας, ώστε να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον τους, ώστε να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω ενεργητικών εκπαιδευτικων τεχνικών. Οι μαθητές εργαζόμενοι κατά δυάδες συμμετέχουν στη διαδικασία που αποτελεί ένα



διαδοχικό πέρασμα από την λεπτομερή παρατήρηση του έργου τέχνης, στην κριτική διερεύνηση και ερμηνεία του μέσω κριτικών στοχαστικών ερωτημάτων, ενώ κατά διαστήματα οργανώνεται συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για ανατροφοδότηση και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Δραστηριότητα 3η: Ακολουθεί ακρόαση- ανάγνωση στίχων του τραγουδιού "Η δική μου η πατρίδα έχει μοιραστεί στα δυό" https://www.youtube.com/watch?v=xCx7KWQ6XBA&list=RDxCx7KWQ6XBA#t=90η (Στίχοι: Ναζίμ Χικμέτ, Μουσική: Μ.Τόκας) για συγκινησιακή εμπλοκή με το θέμα και έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους για το περιεχόμενο και τη μουσική συσχετίζοντάς το τραγούδι με το έργο τέχνης που προηγήθηκε. Στόχος των παραπάνω δραστηριοτήτων είναι να διερευνηθούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, να τεθεί το εισαγωγικό πλαίσιο στη νέα γνώση και να καλλιεργηθεί η διάθεση ανακάλυψης και κατάκτησης των νέων στόχων από τους ίδιους. Ανακοίνωση των στόχων του σχεδίου εργασίας από τον εκπαιδευτικό και παρουσίαση των σταδίων υλοποίησής του.

Δραστηριότητα 4η: Χωρισμός των μαθητών σε 5 πενταμελείς ομάδες εργασίας μέσω καρτών με οπτικό υλικό (cue cards) ανάλογο με τις δραστηριότητες της κάθε ομάδας (ιστορικοί, στρατιωτικοί, γεωγράφοι, δημοσιογράφοι, καλλιτέχνες) και διανομή αρμοδιοτήτων στο πλαίσιο της ομάδας (συντονιστής, γραμαμτέας, παρουσιαστής, χρονομέτρης). Η σύνθεση της κάθε ομάδας καθορίστηκε με βάση τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών και με βασικό κριτήριο την ανομοιογένεια ως προς τις εμπειρίες, τις δεξιότητες, τις σχολικές επιδόσεις και το φύλο με σκοπό την αλληλοβοήθεια για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων, την προώθηση της ενεργητική τους συμμετοχής στη διαδικασία, αλλά και τη καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων.

2η-5η Διδακτική ώρα- Α΄ στάδιο υλοποίησης

Δραστηριότητα 1η: Κατά το α΄ στάδιο υλοποίησης οι μαθητές εργαζονται κατά ομάδες σε Η/Υ στο εργαστήριο της Πληροφορικής και με οδηγό το εκάστοτε φύλλο εργασίας αναζητούν μέσω της μηχανής αναζήτησης google και συγκεκριμένων ηλεκτρονικών διευθύνσεων, επιλέγουν και αποθηκεύουν πληροφορίες από γραπτές και παραστατικές ιστορικές πηγές που σχετίζονται με την θέση, την έκταση, τη γεωγραφία του νησιού, τα γεγονότα που προηγήθηκαν της τουρκικής εισβολής, τα στρατιωτικά γεγονότα Ιουλίου-Αυγούστου 1974, το ρόλο σημαντικών πρωταγωνιστών, αλλά και την αποτύπωση των γεγονότων σε έργα τέχνης, οικοδομώντας σταδιακά τις γνώσεις τους πάνω στο θέμα.

Δραστηριότητα 2η-3η:Επεξεργασία του υλικού που συνέλεξαν, αλλά και πρόσθετων γραπτών ιστορικών πηγών για τη διαμόρφωση σφαιρικής αντίληψης για τα ιστορικά γεγονότα και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ομαδικής εργασίας τους σε λογισμικό παρουσίασης ppt στην ολομέλεια της τάξης.Ο εκπαιδευτικός εποπτεύει, συντονίζει και καθοδηγεί τις ομάδες των μαθητών κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σχεδίου εργασίας ως την παρουσίαση των εργασιών τους.

6η-7η Διδακτική ώρα- Β' στάδιο υλοποίησης

Δραστηριότητα 1η:Το β΄στάδιο υλοποίησης ξεκινά με καταιγισμό ιδεών ως προς τις συνέπειες της τουρκικής εισβολής λαμβάνοντας υπόψη τη διχοτόμηση του νησιού και ακολουθεί συζήτηση για την κατηγοριοποίησή τους με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.

Δραστηριότητα 2η: Χωρισμός των μαθητών σε 5 νέες πενταμελείς ομάδες εργασίας μέσω ενός παιχνιδιού με αξιοποίηση σπάγγων σε διαφορετικό χρώμα που συνδέει τα μέλη της κάθε ομάδας. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα αποτελεί μια οικογένεια που επιλέγει ταυτότητα, κυπριακό όνομα και τόπο καταγωγής και μελετά μαρτυρίες ανθρώπων που βίωσαν την τουρκική εισβολή.

Δραστηριότητα 3η: *Επεξεργασία πηγών – Κατανόηση γραπτού λόγου*: Διανέμονται στους μαθητές διαφορετικά φύλλα εργασίας, τα οποία περιέχουν αποσπάσματα από απομαγνητοφωνημένες πολυπρισματικές μαρτυρίες Ελληνοκυπρίων που βίωσαν την τουρκική εισβολή, αλλά και από ένα ημερολογιακό αφήγημα με αυτοβιογραφικά στοιχεία στο οποίο παρουσιάζονται γεγονότα της τουρκικής εισβολής του 1974, όπως τα βίωσε η συγγραφέας. Οι ομάδες εργασίας εντοπίζουν τις συνέπειες της τουρκικής εισβολής στη ζωή των Ελληνοκυπρίων και τα συναισθήματα που βίωσαν την χρονική εκείνη περίοδο. Προκειμένου να επιτευχθεί η κριτική ανάγνωση των πηγών οι μαθητές διερευνούν στοιχεία σχετικά με το ιστορικό πλαίσιο της πηγής, την ταξινόμηση της ανάλογα με το είδος της και την κατανόηση της σε σχέση με το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο, τις βασικές θέσεις του μάρτυρα/συγγραφέα και τις ιδέες-αξίες που αντανακλά. Έτσι, αποκτούν σφαιρική αντίληψη για τα γεγονότα της τουρκικης εισβολής και τις συνεπειές της, ενώ ο εκπαιδευτικός εποπτεύει και συντονίζει τη διαδικασία. Ενδεικτικά παρουσιάζεται ένα φύλλο εργασίας με τα ερωτήματα που ήταν παρεμφερή για όλες τις ομάδες:

*Φύλλο εργασίας:***Δραστηριότητα:** Η οικογένειά σας (ομάδα) διαβάζει τη συνέντευξη μιας Ελληνκύπριας που βίωσε τα γεγονότα της τουρκικής εισβολής: http://www.frederick.ac.cy/research/oralhistory/index.php/nnnn-oral-history-archive-sp-184245723 και απαντά στα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Ποιος και πότε έγραψε την πηγή; Σε τι είδους υλικό στηρίχτηκε και σε ποιους νομίζετε ότι απευθυνόταν; **2. α.** Ποιο είναι το είδος της πηγής; **β.** Καταγράψτε τα στοιχεία που θεωρείτε ότι προσδιορίζουν το είδος και την προέλευση της πηγής αξιολογώντας την αξιοπιστία της. **3. α.** Εντοπίσετε και υπογραμμίστε στο απόσπασμα τις συνέπειες της τουρκικής εισβολής στον πληθυσμό της Κύπρου του 1974. **β.** Κυκλώστε τις λέξεις ή τις φράσεις εκείνες που κατά τη γνώμη σας αντικατοπτρίζουν τα συναισθήματα του μάρτυρα, αλλά και τις προσδοκίες του για το μέλλον. **4. α.**Με βάση τα δεδομένα που συλλέξατε ποιες ήταν οι συνέπειες της τουρκικής εισβολής του 1974 στον πληθυσμό της Κύπρου; **β.** Ποια τα συναισθήματα που βίωσε η Ελληνοκύπρια μάρτυρας των γεγονότων και ποιες οι προσδοκίες της για το μέλλον; Καταγράψτε τις απαντήσεις σας σε ένα σύντομο κείμενο και παρουσιάστε την ομαδική εργασία σας στην ολομέλεια της τάξης.

8η-9η Διδακτική ώρα

Δραστηριότητα 1η:*Παραγωγή γραπτού λόγου:*Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν το έργο τέχνης που τους δόθηκε και να απαντήσουν σε κριτικά ερωτήματα, ώστε να εστιάσουν σε λεπτομέρειες, να ανακαλύψουν συναισθήματα και να εκφράσουν απορίες για το θέμα του. Επίσης, καλούνται να εντάξουν τους εαυτούς τους μέσα στον πίνακα, να κινηθούν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να παράγουν ομαδοσυνεργατικά κάποιο είδος γραπτού κειμένου (διάλογο, αφηγηματικό κείμενο, ημερολόγιο, ημερολογιακό αφήγημα, ποίημα) έχοντας ως ερέθισμα και πηγή έμπνευσης το έργο τέχνης της ομάδας τους που σχετίζεται με την τουρκική εισβολή. Έτσι, καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση (empathy) μπαίνοντας στη θέση Ελληνοκυπρίων που

βίωσαν τα γεγονότα της τουρκικής εισβολής εκφράζοντας τις εμπερίες, τις σκέψεις και συναισθήματά τους. Ενδεικτικά παρουσιάζεται το φύλλο εργασίας μιας ομάδας:

Φύλλο εργασίας: **Δραστηριότητα:** Υποθέστε ότι είστε Ελληνοκύπρια πρόσφυγας από μία από τις κατεχόμενες επαρχίες της Κύπρου και καλείστε να καταθέσετε τα προσωπικά σας βιώματα από την τουρκική εισβολή στην Κύπρο το 1974 προκειμένου να δημιουργηθεί μια συλλογή προφορικών μαρτυριών που θα αποτελέσουν ιστορικά ντοκουμένα για τα συγκεκριμένα γεγονότα. Αποτυπώστε σε αφηγηματικό κείμενο τις εμπειρίες σας έχοντας ως πηγή έμπνευσης το παρακάτω έργο τέχνης και τα κριτικά ερωτήματα που ακολουθούν.



'Πρόσφυγες στο Δασάκι Άχνας": Έργο του χαράκτη Χαμπή
(Τσαγγαρης, 1995, σ. 44)

Ερωτήματα :1.Παρατηρήστε σιωπηλά για δύο λεπτά το έργο τέχνης και επικεντρωθείτε στις μορφές, στα αντικείμενα που απεικονίζονται και στα χρώματα με τα οποία αποτυπώνονται. Τι παρατηρείτε; **2.** Τι βλέπετε σε πρώτο πλάνο ή στο βάθος; Αφήστε τη ματιά σας να αναρωτηθεί.Τι σας προκαλεί εντύπωση; Τι παρατηρούν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας; Ανταλλάξτε τις απόψεις σας. **3.**Παρατήρησε και περίγραψε τις μορφές, τα αντικείμενα και τις γραμμές σε λεπτομέρειες. Τι συμβαίνει σε αυτό το έργο τέχνης; **4.** Ποια στάση έχουν οι μορφές και τι απεικονίζουν; **5.**Ποια είναι τα κυρίαρχα χρώματα του έργου; Τι πιστεύετε ότι θέλει να αποδώσει με αυτά ο ζωγράφος; **6.**Ποιες σκέψεις και ποια συναισθήματα σας προκαλούν τα κυρίαρχα χρώματα, όταν παρατηρείτε το έργο; **7.**Απομακρύνετε το βλέμμα σας για λίγα λεπτά από το έργο τέχνης.Έπειτα, αναρωτηθείτε τις ιδιότητες των προσώπων με βάση την ενδυμασία τους και τα συναισθήματά τους λαμβάνοντας υπόψη τη στάση τους **8.**Φανταστείτε ότι βρίσκεστε μέσα στο στο τοπίο που απεικονίζεται στον πίνακα. Κινηθείτε μέσα σ αυτόν και ταυτιστείτε με ένα πρόσωπο. **9.**Περιγράψτε τις εικόνες, τους ήχους, τον εαυτό σας τα άλλα πρόσωπα και εκφράστε τα συναισθήματά σας σε μια ιστορία που θα αποτυπώνει όσα βιώσατε εκείνο το καλοκαίρι.

10η Διδακτική ώρα

<u>Δραστηριότητα 1η</u>:*Παρουσίαση ομαδικών εργασιών-Σχολιασμός, σύνθεση συμπερασμάτων-αναστοχασμός εμπειρίας.* Στο στάδιο αυτό οι μαθητές παρουσιάζουν τις εργασίες τους στην ολομέλεια της τάξης και ακολουθεί αλληλοαξιολόγηση των ομάδων και αξιολόγηση της γενικότερης διαδικασίας. Έπειτα, πραγματοποιείται ολιστική προσέγγιση του υπό διερεύνηση θέματος από τους μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό.

Δραστηριότητα 2η:Με αφόρμηση το τραγούδι “Καρτερουμεν” (Στίχοι: Λιπέρτη Δ., Μουσική: Λάγιος Δ.) https://www.youtube.com/watch?v=4M54OE3j950 προκαλείται συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης με έμφαση στο γεγονός πως δεν έχει δοθεί οριστική λύση στο κυπριακό ζήτημα, μια λύση που να διασφαλίζει την εθνική ταυτότητα και να κατοχυρώνει τα ανθρώπινα δικαιώματα όλων των πολιτών της Κυπριακής Δημοκρατίας επισημαίνοντας τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μη επίλυση του κυπριακού ζητήματος, όπως διαμορφώνονται λόγω της γεωπολιτικής θέσης του νησιού και της σύγκρουσης συμφερόντων στην περιοχή. Τέλος, ο εκπαιδευτικός αναθέτει επιπρόσθετες δημιουργικές κατ' οίκον ομαδικές ή ατομικές εργασίες στους μαθητές (συγγραφή άρθρου/δημιουργία video με εικόνες και μουσική/ σύνθεση λευκώματος με ιστορικό υλικό ή με έργα τέχνης / σύνθεση βιβλίου/ συλλογή τραγουδιών σχετικών με την εισβολή και τον πόθο των ανθρώπων για επιστροφή στα πατρογονικά εδάφη και οπτικοποίησή τους) και αποφασίζεται η παρουσίαση του θέματος και των παραγόμενων έργων τους σε εκδήλωση του σχολείου ανοιχτή στην τοπική κοινωνία.

Όλα φύλλα εργασίας που διανεμήθηκαν κατά τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας μπορούν να αναζητηθούν στην παρακάτω ηλεκτρονική διεύθυνση:

https://drive.google.com/file/d/0B60umR70SRU_VGU3dGNDZzhHRWs/view?usp=sharing

Β8. Συμπεράσματα- Αξιολόγηση

Στο παρόν διδακτικό σενάριο η Ιστορία, η Γλώσσα και τα Εικαστικά συμπλέκονται δημιουργικά παρέχοντας στους μαθητές ευκαιρία για ολιστική θεώρηση των ιστορικών γεγονότων που σχετίζονται με την τουρκική εισβολή του 1974 και τις συνεπειές της. Οι μαθητές καλλιέργησαν δεξιότητες κριτικής αναζήτησης, επιλογής και αξιολόγησης ιστορικών πληροφοριών από διαδικτυακές πηγές με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε και βελτιώθηκαν στην επεξεργασία και αποδόμηση γραπτών και παραστατικών ιστορικών πηγών. Επιπρόσθετα, με την αξιοποίηση έργων τέχνης και εικόνων καλλιέργησαν την αισθητική αντίληψη, την κριτική και δημιουργική τους σκέψη. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες προήγαγαν τη μαθητοκεντρικότητα, την αυτονόμηση των μαθητών, ενώ παράλληλα οι μαθητές καλλιέργησαν δεξιότητες ενεργού συμμετοχής και συνεργασίας, θετική τους στάση απέναντι στη συγγραφή διάφορων ειδών γραπτού λόγου, αλλά και στο μάθημα της ιστορίας.Το αποτέλεσμα των εργασιών των μαθητών ήταν αξιόλογο, με την ιστορία να αποτελεί μια νέα μαθησιακή πρόκληση για ένα σύντομο διάστημα ενεργοποιώντας κίνητρα μάθησης, καθώς σύμφωνα με την εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συνδυάστηκαν διαφορετικές εκπαιδευτικές τεχνικές που ανταποκρίνονταν στα διαφορετικά ενδιαφέροντα και τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα τέτοιο

πλαίσιο είναι καθοδηγητικός, διαμεσολαβητικός και ενθαρρυντικός,ενώ οι μαθητές ανάγονται σε «πρωταγωνιστές» της διδακτικής παρέμβασης, υπό την προοπτική της βιωματικής μάθησης.

Ως ενδεχόμενα αρνητικά στοιχεία που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την επιτυχή υλοποίηση του σεναρίου μπορεί να θεωρηθούν η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, αλλά και η έλλειψη διδακτικού χρόνου. Ως προς το διδακτικό σκέλος, παρατηρήθηκαν κάποιες δυσκολίες στην επιλογή πληροφοριακού υλικού από το διαδίκτυο και στην επεξεργασία των ιστορικών πηγών, το οποίο όμως αντιμετωπίζεται με την προσαρμογή των κειμένων και των δραστηριοτήτων στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, αλλά και τη συνεργασία τους κατά ομάδες. Τέλος, καταγράφηκαν μερικές περιπτώσεις απροθυμίας μαθητών να εμπλακούν ενεργά σε δραστηριότητες που αφορούσαν στην παρατήρηση των έργων τέχνης και στην παραγωγή ποικίλων ειδών γραπτού λόγου με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο ενθαρρυντή της διαδικασίας. Συμπερασματικά,λαμβα΄νοντας υπόψη τα οφέλη είναι αναγκαίο να προωθηθούν εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία ενθαρρύνουν την οικοδόμηση της γνώσης στην ιστορία με τρόπο διερευνητικό και βιωματικό, αλλά και την αξιοποίηση της τέχνης, ώστε να μεταβιβάζεται ο πολιτισμός μέσα από τη γλώσσα της τέχνης προσφέροντας στους μαθητές την ευκαιρία για αισθητική απόλαυση και οικοδόμηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Αξιολόγηση: Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση ενσωματώνει στοιχεία ετεροαξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών μέσα από τη διαρκή ανατροφοδότηση από το διδάσκοντα, αλλά και από τους συμμαθητές τους με συζήτηση στην τάξη. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί ατομικά κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τη συμμετοχή του στη διαδικασία αναζήτησης και επεξεργασίας πληροφοριών και από την προσωπική του συμμετοχή στην παρουσίαση των εργασιών. Παράλληλα, λαμβάνει υπόψη τα πρακτικά δράσης που κατατέθηκαν από τις ομάδες, οι οποίες αξιολογούνται ως προς την αποτελεσματική συνεργασία τους, την εύστοχη και επαρκή απάντηση των ερωτημάτων των φύλλων εργασίας και την επάρκεια της παρουσίασης του θέματός τους. Τέλος, οι μαθητές συμμετέχουν στην αξιολόγηση της ομάδας στην οποία ανήκουν (μαθητική αυτοαξιολόγηση), αλλά και των άλλων ομάδων (ετεροαξιολόγηση) μέσω συζήτησης στην ολομέλεια λαμβάνοντας υπόψη κριτήρια, όπως η γλωσσική σαφήνεια- ακρίβεια, η δομή και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων των μαθητών και η μεταξύ τους συνεργασία.Το υλικό που παρήγαγαν οι μαθητές κατά την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας παρουσιάστηκε σε εκδήλωση του σχολείου ανοιχτή στην τοπική κοινωνία και πρόκειται να αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Β9. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βιτσιλάκη, Χ. (2005). Η διαθεματικότητα στην εκπαιδευτική πράξη: τάσεις και προοπτικές. Στο Κασσωτάκης,Μ.,Φλουρής, Γ., (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα-Τιμητικός Τόμος για το Βύρωνα Γ. Μασσιάλα.* Αθήνα: Ατραπός

Δρουσιώτης, Μ. (2007). *Η Κατάρρευση Της Ζυρίχης και η Εφαρμογή του Τουρκικού Σχεδίου Διχοτόμησης. Αθήνα:* Ελευθεροτυπία

Ζαφειρίου, Λ., Μύαρης Γ. & Μπαζούκης Α. (2012).*Κείμενα Κυπριακής Λογοτεχνίας.* Τόμος Β.Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ιωάννου, Σ., & Φερεντίνος, Σ. (2007). Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Αλλάζοντας το μαθησιακό περιβάλλον – Διαπιστώσεις και προοπτικές. *Αστρολάβος,*(6), ΕΜΕ, Αθήνα

Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Κουτσογιάννης, Δ. (2010). Θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και αξιοποίηση των ΤΠΕ, Στο: *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωση*, τ. 3, κλάδος ΠΕ02, Β΄ έκδοση. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ

Λάμπρου, Γ. (2004). *Τα Χρόνια Μετά την Ανεξαρτησία 1960 - 2004.* Λευκωσία: ΘΕΚΟΝΑ ΛΤΔ

Λούης, Κ, Σωκράτους Γ., Αργυρού, Χ. & Κοπάτου. Α. (2011). *Διδακτική Μεθοδολογία και Εφαρμπγές στο Μάθημα της Ιστορίας.Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού.* Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτσιμού Κύπρου- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Αι. (2011). *Παιδαγωγική ψυχολογία.* Αθήνα: Διάδραση

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση.* Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. (2004α). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος Β*: Στρατηγικές διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2004β). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση.* Αθήνα: Γρηγόρης

Μαυροσκούφης, Κ. Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογια και ιστορικές πηγές.* Εκδόσεις Αδελφών Κυριαζίδη, Θεσσαλονίκη

Μέγα, Γ. (2011). *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*. Βασικό Επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος (σελ. 49-70). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο.* ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Παπαπολυβίου, Π. (2011).*1974. Μάρτυρες και Μαρτυρίες. Πραξικόπημα και τουρκική εισβολή. Πεσόντες, Αγνοούμενοι και Θύματα. Αιχμαλωσία – Προσφυγιά – Εγκλωβισμός*, Τόμοι Α-Β, Λευκωσία: Φιλελεύθερος

Ritchhart, R. Palmer, P. Church, M. & Tishman, S. (2006). *Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom*. Paper prepared for the AERA Conference, Tishman, pp.45.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης.* Αθήνα: Κριτική

Χατζηαντωνίου, Κ. (2007). *Κύπρος 1954 - 1974: Από το έπος στην Τραγωδία.* Αθήνα: Ιωλκός

Πηγές από το διαδίκτυο

http://assia.org.cy/agnoumeni/fakellos-agnooumenon/181.html

http://www.frederick.ac.cy

http://www.hambisprintmakingcenter.org.cy

http://www.nationalgallery.gr

http://www.onalert.gr/stories/sygklonistikh-martyria-aixmalwtou-tourkikhs-eisbolhs-kyprou/31692

www.teloglion.gr

https://www.youtube.com/watch?v=xCx7KWQ6XBA&list=RDxCx7KWQ6XBA#t=90η

https://www.youtube.com/watch?v=4M54OE3j950

https://www.youtube.com/watch?v=V11SFGDTua0

Ένα διαφορετικό Οστομάχιον

Χρήστος Ζαφειρόπουλος[1], Μαρία Τάγαρη[2]

[1] Εκπαιδευτικός ΠΕ03 ΔΔΕ Ηλείας, Msc στο ΕΑΠ, zafeiropouloschristos@yahoo.gr
[2] Εκπαιδευτικός ΠΕ02 ΔΔΕ Ηλείας, magizaf@gmail.com

Περίληψη

Οι μαθητές, της Β΄ Γυμνασίου με τον δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας και τα στατικά μέσα αναπαράστασης δυσκολεύονται να αντιληφθούν ότι το εμβαδόν ενός τριγώνου ισούται με το μισό του εμβαδού του αντίστοιχου παραλληλογράμμου. Επιπλέον δυσκολεύονται να διακρίνουν το ποιο παραλληλόγραμμο θα μπορούσε να είναι κατάλληλο. Γι' αυτό δεν προτείνεται η παρουσίαση προκατασκευασμένου ψηφιακού προγράμματος από τον διδάσκοντα στο οποίο να παρουσιάζεται με μορφή έτοιμης κίνησης η εν λόγω μεταφορά, αλλά η δημιουργία κατάλληλου παραλληλογράμμου από τους μαθητές μέσω ενός διαφορετικού οστομάχιου, ενός μετασχηματισμού του γνωστού παιχνιδιού του Αρχιμήδη. Η κύρια διδακτική αξία έγκειται στην κατασκευή και της απόδειξης, η οποία λόγω της δυσκολίας της απουσιάζει από τα επίσημα σχολικά εγχειρίδια. Επιπλέον η διαδικασία ανακάλυψης των μαθηματικών κανονικοτήτων μέσα από την εικασία και τον δυναμικό μετασχηματισμό drag mode του λογισμικού GeoGebra έχει ιδιαίτερη διδακτική αξία αφού στην συνήθη πρακτική ο μετασχηματισμός σχημάτων είναι η κατάληξη και όχι η αφετηρία των διερευνήσεων.

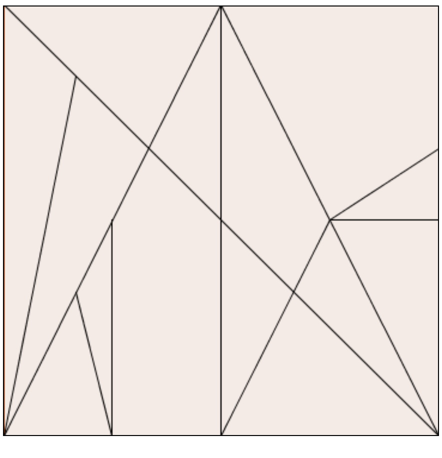
Λέξεις κλειδιά: Εμβαδά Τριγώνων, Οστομάχιον.

Α. Εισαγωγή

Γενική ιδέα

Στην συνήθη διδακτική πρακτική για την μελέτη του εμβαδού ενός τριγώνου ο διδάσκων παρουσιάζει ο ίδιος το εμβαδόν ενός τριγώνου σε αντιστοιχία με το εμβαδόν ενός κατάλληλου παραλληλογράμμου που ο ίδιος επιλέγει. Επιπλέον από τα επίσημα σχολικά εγχειρίδια παραλείπεται η απόδειξη, πιθανόν λόγω δυσκολίας για τους μαθητές της Β' Γυμνασίου. Οι μαθητές με την βοήθεια ενός παιχνιδιού και της ψηφιακής τεχνολογίας του λογισμικού GeoGebra θα εικάσουν, αναζητήσουν, διερευνήσουν, πειραματιστούν με τα εμβαδά τριγώνων και θα οδηγηθούν συνεργατικά σε κοινά αποδεκτά μαθηματικά αποτελέσματα.

Για να αντιμετωπιστούν τα παραπάνω προβλήματα προτείνουμε μια μετατροπή του Οστομάχιον, έναν μετασχηματισμό του γνωστού παιχνιδιού του Αρχιμήδη, η οποία από τη βιβλιογραφική έρευνα που έκανα αξιοποιείται πλέον και ως διδακτική πρακτική. Η λέξη «οστομάχιον» προέρχεται από τις λέξεις οστούν και μάχη, δηλαδή η μάχη των οστών. Υπήρξε διαδεδομένο παιχνίδι στην αρχαιότητα, πρόγονο των παζλ, όμοιο με το σημερινό tangram. Το παιχνίδι στην κανονική του μορφή αποτελείται από μια τετράγωνη βάση διαιρεμένη σε 14 γεωμετρικά κομμάτια. Σκοπός του παιχνιδιού είναι ο παίκτης να σχηματίσει ξανά με όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους από τα κομμάτια το τετράγωνο ή κάποιες συγκεκριμένες φιγούρες (έναν ελέφαντα ή ένα αγριογούρουνο κ.τ.λ.). Ο Αρχιμήδης απέδειξε ότι για κάθε ένα από τα 14 κομμάτια το εμβαδόν του τετραγώνου είναι ακέραιο πολλαπλάσιο του εμβαδού του κάθε κομματιού. Η ύπαρξη της αναλογίας είναι το κοινό χαρακτηριστικό που θα έχει το Οστομάχιον του Αρχιμήδη με εκείνα που οι μαθητές θα κλιθούν να κατασκευάσουν. Οι μαθητές λοιπόν θα κλιθούν οι ίδιοι όχι απλά να παίξουν το παιχνίδι αλλά και να το κατασκευάσουν.



Εικόνα 1: Οστομάχιον

Καινοτομία

Το παρόν σενάριο δεν αποτελεί απλώς καινοτομία σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας αλλά φιλοδοξεί να έχει και ευρύτερες επιρροές. Πιο συγκεκριμένα:

Οι μαθητές στον μαυροπίνακα δεν έχουν τη δυνατότητα σχεδίασης, μεταφοράς, μορφοποίησης πολλών σχημάτων και τη δυνατότητα πολλαπλών μετρήσεων. Η GeoGebra παρέχει το δυναμικό χειρισμό drag mode το οποίο δίνει τη δυνατότητα στον ίδιο τον μαθητή της δυναμικής κατασκευής, μεταμόρφωσης και μετακίνησης των εργαλείων. Η διαδικασία ανακάλυψης των μαθηματικών κανονικοτήτων μέσα τον δυναμικό μετασχηματισμό drag mode έχει μέγιστη διδακτική αξία αφού στην συνήθη πρακτική ο μετασχηματισμός σχημάτων είναι η κατάληξη και όχι η αφετηρία διερεύνησης.

Πλεονεκτήματα προσέγγισης/Προστιθέμενη αξία

Εργαλείων του GeoGebra:

Προσομοιώνουν την ευκλείδεια γεωμετρία.

Παρέχουν την δυνατότητα πολλαπλών αναπαραστάσεων π.χ. γεωμετρικών, αλγεβρικών, αριθμητικών.

Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις είναι δυναμικά συνδεδεμένες και η μετάβαση από την μια στην άλλη γίνεται μέσα από την δυνατότητα αλληλεπίδρασης των ψηφιακών εργαλείων.

Δυνατότητα επιλογής της λειτουργίας των εργαλείων μέσω κατασκευής εξαρτημένων ή ανεξάρτητων αντικειμένων διαφορετικού βαθμού ελευθερίας.

Αλλάζοντας την μορφή των σχημάτων παραμένουν αναλλοίωτες οι ιδιότητες που τα χαρακτηρίζουν.

Παιδαγωγικής διαδικασίας:

Προτείνεται κονστρουκτιβιστή, ανακαλυπτική και συνεργατική διδασκαλία. Οι διδασκόμενες έννοιες δεν διδάσκονται διακριτά αλλά σε σχέση με άλλες έννοιες μέσω συνδεόμενων κατασκευών. Τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία του GeoGebra αποτελούν και μαθηματικά αντικείμενα.

Κοινωνικής ενορχήστρωσης της τάξης:

Οι μαθητές θα εργαστούν σε ομάδες των δύο ατόμων. Ο ένας θα χειρίζεται το λογισμικό και ο άλλος θα κρατάει σημειώσεις. Οι ρόλοι θα εναλλάσσονται. Ο καθηγητής θα είναι προωθητικός, εμψυχωτής και θα βοηθάει όποτε του ζητηθεί. Θα διευκολύνει την επιχειρηματολογία και θα προκαλεί συζητήσεις με όλη την τάξη όταν θεωρεί ότι τα συμπεράσματα κάποιων ομάδων είναι χρήσιμα για την διερεύνηση των υπολοίπων. Η διαδικασία αυτή μπορεί να ενισχυθεί και με χρήση διαδραστικού πίνακα.

Διδακτικό αντικείμενο

Γεωμετρία Β΄ Γυμνασίου, Εμβαδόν τριγώνου, 3 διδακτικές ώρες.

Σκοπός

Οι μαθητές να ανακαλύψουν τον υπολογισμό του εμβαδού ενός τριγώνου.

Στόχοι

Γνωστικοί:

Η μελέτη των εμβαδών μέσω παρατήρησης, υπόθεσης, σύγκρισης και κατασκευής.

Η ιστορική αναδρομή.

Η εύρεση του εμβαδού ενός σχήματος από τους μαθητές σε συνδυασμό με το εμβαδό ενός άλλου γνωστού σχήματος.

Βελτίωση της χρήσης των εργαλείων με καινοτόμες προοπτικές.

Κοινωνικοί:

Η αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στα μαθηματικά τα οποία πλέον αποτελούν αντικείμενο πειραματισμού και διερεύνησης.

Η αλλαγή της διδακτικής στάσης των καθηγητών και χρήση ανοικτών σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας.

Βελτίωση της συνεργατικής στάσης των μαθητών.

Μεταγνωστικοί:

Άσκηση στην διεξαγωγή διερευνήσεων, στην διατύπωση υποθέσεων, στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στη σταδιακή γενίκευση των συμπερασμάτων μέχρι να καταλήξουν στη διατύπωση κανόνα για τα εμβαδά.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Η ανακάλυψη από τους μαθητές της μεθόδου υπολογισμού εμβαδού ενός τριγώνου, μέσω πολλαπλών προσεγγίσεων.

Η αξιοποίηση ιστορικής αναδρομής από τους μαθητές ως εργαλείου και εφαλτηρίου για έρευνα.

0Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

Προτείνεται κονστρουκτιβιστή, ανακαλυπτική και συνεργατική διδασκαλία. Οι διδασκόμενες έννοιες δεν διδάσκονται διακριτά αλλά σε σχέση με άλλες έννοιες μέσω συνδεόμενων κατασκευών. Τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία του GeoGebra αποτελούν και μαθηματικά αντικείμενα.

Β2. Τεχνικές διδασκαλίας-Αξιολόγησης

Διερευνητική μάθηση, χρήση των ΤΠΕ ως εργαλείων μάθησης με δυναμικό λογισμικό

Αξιολόγηση του σεναρίου:

Ως προς τις επιδιώξεις του σεναρίου:

Με ερωτήσεις ο διδάσκων αξιολογεί και βελτιώνει το σενάριο. Με τις ερωτήσεις ο διδάσκων ελέγχει τον βαθμό κατανόησης των εννοιών.

Αξιολόγηση ως προς την χρήση των εργαλείων:

Ο διδάσκων αξιολογεί την πορεία χρήσης, τις δυσκολίες που τυχόν οφείλονται στο ψηφιακό εργαλείο, και συνεχώς προωθεί νέες καινοτόμες χρήσεις.

Ως προς την διαδικασία υλοποίησης:

Με επιτόπια παρατήρηση, ο διδάσκων κρατάει σημειώσεις ώστε να τροποποιεί και να βελτιώνει το σενάριο.

Αξιολόγηση ως προς την προσαρμογή και την επεκτασιμότητα:

Το συγκεκριμένο σενάριο προσφέρει περιθώρια διαφοροποιημένης διδακτικής ανέλιξης και πληθώρα νέων δυνατοτήτων και επεκτάσεων.

Β3. Πορεία της διδασκαλίας

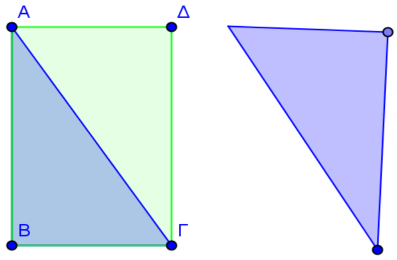
Από το προηγούμενο μάθημα θα ζητηθεί από τους μαθητές να αναζητήσουν πληροφορίες για τον Αρχιμήδη και το οστομάχιον. Στο σημείο αυτό χρήσιμη θα ήταν η συνδρομή και του φιλολόγου του σχολείου κυρίως στην κατεύθυνση επιλογής έγκυρων πηγών. Για την υλοποίηση της παραπάνω διαδικασίας - την οποία οι μαθητές δύναται να υλοποιήσουν και εκτός σχολικού ωραρίου - προτείνουμε τα **Web 2** λογισμικά **Titanpad** και **Padlet.**

Το ***Titanpad.com*** αποτελεί μια πολύ απλή στη χρήση της διαδικτυακή εφαρμογή, η οποία επιτρέπει τη συνεργατική γραφή κειμένου από ομάδες μαθητών σε πραγματικό χρόνο. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μπορούν να αντιμετωπίσουν από κοινού κάποιο μαθησιακό αντικείμενο, να προσκαλέσουν άλλα άτομα να συνεργαστούν μαζί τους, να επικοινωνήσουν μέσω του ενσωματωμένου chat και να παράγουν ομαδικά τη νέα γνώση.

Παράλληλα, με το εργαλείο δημιουργίας διαδικτυακών πινάκων ανακοινώσεων ***Padlet.com*** οι μαθητές μπορούν ευχάριστα και σε πραγματικό χρόνο να ανακοινώνουν τις απόψεις τους, να ενσωματώνουν εικόνες και βίντεο, να αξιοποιούν εκπαιδευτικά εργαλεία γεγονός που θα τους διευκολύνει να βρουν λύση στην έρευνά τους και να παρουσιάσουν το τελικό προϊόν, με παράλληλη δυνατότητα σχολιασμού του τελικού αποτελέσματος.

Α' Φάση:

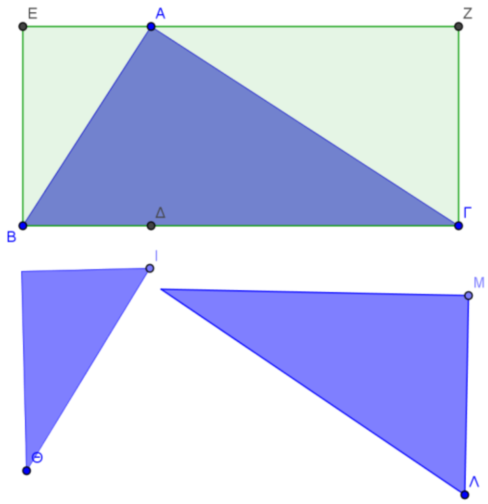
Αρχικά θα ζητηθεί από τους μαθητές να κατασκευάσουν ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο και ένα ορθογώνιο τρίγωνο. Τα δύο σχήματα θα πρέπει να έχουν το ίδιο μήκος και πλάτος. Θα ζητήσουμε από τους μαθητές να υποθέσουν πόσα ορθογώνια τρίγωνα χωράνε εντός του ορθογωνίου. Επιπλέον να συσχετίσουν υποθετικά το εμβαδόν του ορθογωνίου τριγώνου σε σχέση με το εμβαδόν του ορθογωνίου παραλληλογράμμου. Έπειτα θα ζητήσουμε από τους μαθητές να κατασκευάσουν το πρώτο τους Οστομάχιον δημιουργώντας το δεύτερο ίδιο τρίγωνο με αξιοποίηση της εντολής **«Σταθερό Περιστρεφόμενο Πολύγωνο»**. Κατόπιν, παίζοντας και ολοκληρώνοντας την κατασκευή τους θα κλιθούν να διευκρινίσουν και να αποδείξουν τις μαθηματικές κανονικότητες. Εφόσον τα μαθηματικά νοήματα που θα δημιουργήσουν οι μαθητές γίνουν κοινά αποδεκτά μέσω των συνεχών συνεννοήσεών τους που προκύπτουν από την επικοινωνία τους με τα λογισμικά Titanpad και Padlet οι μαθητές θα κλιθούν να παρουσιάσουν τα αποτελέσματά τους στην ολομέλεια της τάξης.



Εικόνα 2: «Οστομάχιον» Ορθογώνιου τριγώνου

Β' Φάση:

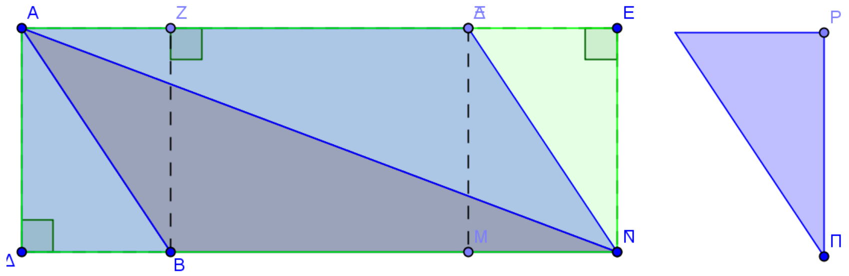
Θα ζητηθεί από τους μαθητές να κατασκευάσουν ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο και ένα οξυγώνιο τρίγωνο. Τα δύο σχήματα θα πρέπει να έχουν το ίδιο μήκος και ύψος. Θα ζητήσουμε από τους μαθητές να υποθέσουν πόσες φορές το τρίγωνο (έστω και σε κομμάτια) χωράει εντός του ορθογωνίου. Επιπλέον να συσχετίσουν υποθετικά το εμβαδόν του οξυγώνιου τριγώνου σε σχέση με το εμβαδόν του ορθογωνίου παραλληλογράμμου. Έπειτα θα ζητήσουμε από τους μαθητές να κατασκευάσουν το δεύτερο Οστομάχιον δημιουργώντας ίδιο τρίγωνο με αξιοποίηση της εντολής «**Σταθερό Περιστρεφόμενο Πολύγωνο**». Οι μαθητές θα διαπιστώσουν ότι θα χρειαστεί κάποιο τρίγωνο να «σπάσει» σε κατάλληλα κομμάτια για να μπορέσουν να ολοκληρώσουν την κατασκευή. Κατόπιν, παίζοντας και ολοκληρώνοντας την κατασκευή τους θα κλιθούν να διευκρινίσουν και να αποδείξουν τις μαθηματικές κανονικότητες. Εφόσον τα μαθηματικά νοήματα που θα δημιουργήσουν οι μαθητές γίνουν κοινά αποδεκτά μέσω των συνεχών συνεννοήσεών τους που προκύπτουν από την επικοινωνία τους με τα λογισμικά Titanpad και Padlet οι μαθητές θα κλιθούν να παρουσιάσουν τα αποτελέσματά τους στην ολομέλεια της τάξης.



Εικόνα 3: «Οστομάχιον» Οξυγώνιου τριγώνου

Γ' Φάση:

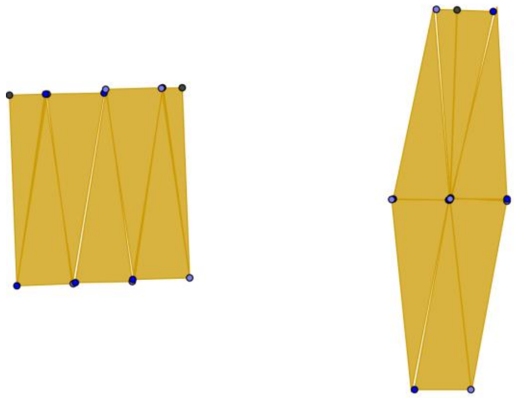
Θα ζητηθεί από τους μαθητές να κατασκευάσουν ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο και ένα αμβλυγώνιο τρίγωνο. Τα δύο σχήματα θα πρέπει να έχουν το ίδιο μήκος και ύψος. Θα ζητήσουμε από τους μαθητές να υποθέσουν πόσες φορές το τρίγωνο (έστω και σε κομμάτια) χωράει εντός του ορθογωνίου, ακόμα και αν απαιτείται μεταφορά κάποιου σχήματος. Επιπλέον να συσχετίσουν υποθετικά το εμβαδόν του αμβλυγώνιου τριγώνου σε σχέση με το εμβαδόν του ορθογωνίου παραλληλογράμμου. Έπειτα θα ζητήσουμε από τους μαθητές να κατασκευάσουν το δεύτερο Οστομάχιον δημιουργώντας ίδιο τρίγωνο με αξιοποίηση της εντολής «Σταθερό Περιστρεφόμενο Πολύγωνο». Οι μαθητές θα διαπιστώσουν ότι ίσως χρειαστεί κάποιο τρίγωνο να «σπάσει» σε κατάλληλα κομμάτια για να μπορέσουν να ολοκληρώσουν την κατασκευή και να μετακινήσουν το ορθογώνιο. Κατόπιν, παίζοντας και ολοκληρώνοντας την κατασκευή τους θα κλιθούν να διευκρινίσουν και να αποδείξουν τις μαθηματικές κανονικότητες. Εφόσον τα μαθηματικά νοήματα που θα δημιουργήσουν οι μαθητές γίνουν κοινά αποδεκτά μέσω των συνεχών συνεννοήσεών τους που προκύπτουν από την επικοινωνία τους με τα λογισμικά Titanpad και Padlet οι μαθητές θα κλιθούν να παρουσιάσουν τα αποτελέσματά τους στην ολομέλεια της τάξης.



Εικόνα 4: «Οστομάχιον» Αμβλυγώνιου τριγώνου

Δ' Επέκταση διδασκαλίας:

Οι μαθητές θα κλιθούν να κατασκευάσουν πιο πολύπλοκες κατασκευές με βάση τις μαθηματικές κανονικότητες που δημιούργησαν.



Εικόνα 5: Κατασκευή «Οστρομάχιον Χαρταετού»

Το σενάριο πανομοιότυπα μπορεί να επεκταθεί και για την μελέτη εμβαδών και άλλων σχημάτων π.χ. του πλάγιου παραλληλογράμμου ή του τραπεζίου.

Β4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Φύλλα εργασίας, στυλό, τετράδιο σημειώσεων, ηλεκτρονικό υπολογιστή, διαδραστικός πίνακας.

Β5. Έρευνα

Οι μαθητές μέσα από τη διερευνητική μάθηση κατάφεραν να αφομοιώσουν το διδακτικό αντικείμενο και να παράγουν εκπαιδευτικό υλικό

Για οξυγώνιο τρίγωνο:

Θέλουμε να υπολογίσουμε το εμβαδόν οξυγώνιου τριγώνου ΑΒΓ.

Από μια κορυφή του τριγώνου π.χ. την Α φέρνουμε παράλληλη ευθεία ε προς την απέναντι πλευρά του τριγώνου ΒΓ. Από τις κορυφές Β και Γ του τριγώνου ΑΒΓ φέρνουμε τις κάθετες ΒΔ και ΓΕ στην ευθεία ε.

Το τετράπλευρο ΔΒΓΕ είναι παραλληλόγραμμο διότι οι απέναντι πλευρές του είναι παράλληλες (ΔΕ // ΒΓ λόγω κατασκευής και ΒΔ // ΓΕ καθότι κάθετες στην ίδια ευθεία ε.).

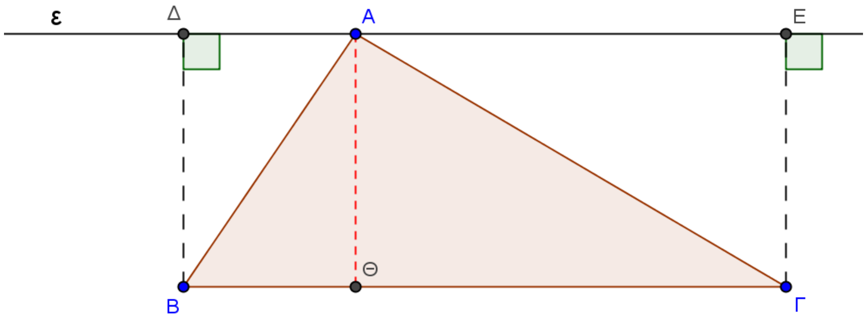
Επιπλέον το τετράπλευρο ΔΒΓΕ είναι ορθογώνιο καθότι $\hat{\Delta} = \hat{E} = 90^o$.

Ομοίως ορθογώνια είναι και τα τετράπλευρα ΔΑΘΒ και ΑΕΓΘ.

Για τα εμβαδά ισχύουν τα ακόλουθα:

(ΑΒΘ) = (ΑΒΔ) καθότι ΒΑ διαγώνιος του ορθογωνίου ΔΑΘΒ.

(ΑΘΓ) = (ΑΕΓ) καθότι ΑΓ διαγώνιος του ορθογωνίου ΔΑΘΒ.



Εικόνα 6: Απόδειξη για Οξυγώνιο τρίγωνο

Έχουμε ότι:

$$(ΑΒΓ) = (ΑΒΘ) + (ΑΘΓ) \Rightarrow$$

$$(ΑΒΓ) = \frac{(ΑΔΒΘ)}{2} + \frac{(ΑΘΓΕ)}{2} \Rightarrow$$

$$(ΑΒΓ) = \frac{ΑΘ \cdot ΒΘ}{2} + \frac{ΑΘ \cdot ΘΓ}{2} \Rightarrow$$

$$(ΑΒΓ) = ΑΘ \cdot \left(\frac{ΒΘ}{2} + \frac{ΘΓ}{2}\right) \Rightarrow$$

$$(ΑΒΓ) = ΑΘ \cdot \frac{ΒΘ + ΘΓ}{2} \Rightarrow$$

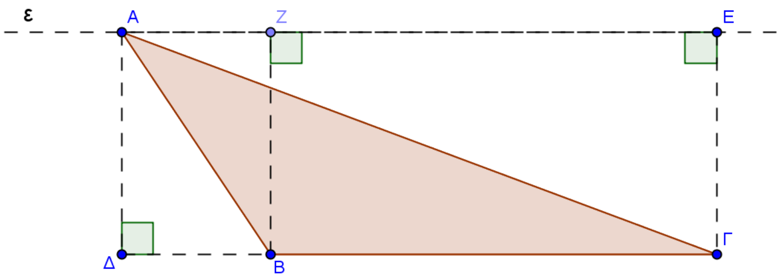
$$(ΑΒΓ) = ΑΘ \cdot \frac{ΒΓ}{2} \Rightarrow$$

$$(ΑΒΓ) = \frac{(ΔΒΓΕ)}{2}$$

Επομένως το εμβαδόν του τριγώνου ΑΒΓ ισούται με το μισό του εμβαδού του ορθογωνίου ΔΒΓΕ και καθώς δείξαμε ότι $(ΑΒΓ) = ΑΘ \cdot \frac{ΒΓ}{2} \Rightarrow (ΑΒΓ) = \frac{ΒΦση \cdot Ύψος}{2}$

Για αμβλυγώνιο τρίγωνο:

Θέλουμε να υπολογίσουμε το εμβαδόν αμβλυγώνιου τριγώνου ΑΒΓ με αμβλεία έστω την γωνία Β.



Εικόνα 7: Απόδειξη για Αμβλυγώνιο τρίγωνο

Από μια άλλη κορυφή π.χ. Α φέρνουμε παράλληλη ευθεία ε προς την απέναντι πλευρά του τριγώνου ΒΓ.

Από τις κορυφές Β και Γ του τριγώνου ΑΒΓ φέρνουμε τις κάθετες ΒΖ και ΓΕ στην ευθεία ε.

Το τετράπλευρο ΒΖΕΓ είναι παραλληλόγραμμο διότι οι απέναντι πλευρές του είναι παράλληλες (ΑΕ // ΒΓ λόγω κατασκευής και ΒΖ // ΓΕ καθότι κάθετες στην ίδια ευθεία ε).

Επιπλέον το τετράπλευρο ΒΖΓΕ είναι ορθογώνιο καθότι $\hat{Z} = \hat{E} = 90°$.

Ομοίως ορθογώνια είναι και τα τετράπλευρα ΑΔΓΕ και ΑΔΒΖ.

Για τα εμβαδά ισχύουν τα ακόλουθα:

(ΑΔΒ) = (ΑΖΒ) καθότι ΑΒ διαγώνιος του ορθογωνίου ΑΔΒΖ.

(ΑΔΓ) = (ΑΕΓ) καθότι ΑΓ διαγώνιος του ορθογωνίου ΑΔΓΕ.

Έχουμε ότι:

$$(ΑΒΓ) = (ΑΔΓ) - (ΑΔΒ) \Rightarrow$$

$$(ΑΒΓ) = \frac{(ΑΕΓΔ)}{2} - \frac{(ΑΖΒΔ)}{2} \Rightarrow$$

$$(ΑΒΓ) = \frac{ΑΔ \cdot ΔΓ}{2} - \frac{ΑΔ \cdot ΔΒ}{2} \Rightarrow$$

$$(ΑΒΓ) = ΑΔ \cdot \left(\frac{ΔΓ}{2} - \frac{ΔΒ}{2}\right) \Rightarrow$$

$$(ΑΒΓ) = ΑΔ \cdot \frac{ΔΓ + ΔΒ}{2} \Rightarrow$$

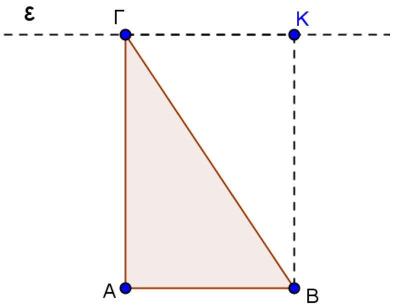
$$(ΑΒΓ) = ΑΔ \cdot \frac{ΒΓ}{2} \Rightarrow$$

$$(ΑΒΓ) = \frac{(ΑΔΓΕ)}{2}$$

Επομένως το εμβαδόν του τριγώνου ΑΒΓ ισούται με το μισό του εμβαδού του ορθογωνίου ΑΔΓΕ και καθώς δείξαμε ότι $(ΑΒΓ) = ΑΔ \cdot \frac{ΒΓ}{2} \Rightarrow (ΑΒΓ) = \frac{ΒΦση \cdot Ύψος}{2}$

Για ορθογώνιο τρίγωνο:

Θέλουμε να υπολογίσουμε το εμβαδόν ορθογώνιου τριγώνου ΑΒΓ με ορθή γωνία έστω την γωνία Α



Εικόνα 8: Απόδειξη για Ορθογώνιο τρίγωνο

Από μια άλλη κορυφή π.χ. Γ φέρνουμε παράλληλη ευθεία ε προς την απέναντι πλευρά του τριγώνου ΑΒ.

Από την κορυφή Β του τριγώνου ΑΒΓ φέρνουμε κάθετη ΒΚ στην ευθεία ε.

Το τετράπλευρο ΑΒΚΓ είναι παραλληλόγραμμο διότι οι απέναντι πλευρές του είναι παράλληλες (ΓΚ // ΑΒ λόγω κατασκευής και ΑΓ // ΒΚ καθότι κάθετες στην ίδια ευθεία ε).

Για τα εμβαδά ισχύουν τα ακόλουθα:

(ΑΓΒ) = (ΓΚΒ) καθότι ΓΒ διαγώνιος του ορθογωνίου ΓΑΒΚ.

Επομένως το εμβαδόν του τριγώνου ΑΒΓ ισούται με το μισό του εμβαδού του ορθογωνίου ΓΑΒΚ.

Έχουμε: $(ΑΓΒ) = \frac{(ΓΑΒΚ)}{2} \Rightarrow (ΑΓΒ) = \frac{ΑΒ \cdot ΑΓ}{2} \Rightarrow (ΑΓΒ) = \frac{ΒΦση \cdot Ύψος}{2}$

Β6. Συμπεράσματα -Προτάσεις

Η υλοποίηση του σεναρίου στο σχολικό εργαστήριο υπολογιστών επέφερε σημαντική αλλαγή της στάσης των μαθητών για τα μαθηματικά. Τα μαθηματικά κερδίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, και αποτελούν προσιτό και συνεργατικό αντικείμενο διερεύνησης από τους μαθητές. Ιδιαίτερα χρήσιμη είναι η αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα για την τελική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των μαθητικών ερευνών και η γενικότερη χρήση του ως μέσου διδασκαλίας.

Β7. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αρδαβάνη, Κ, Περυσινάκη, Ε & Σούφαρη, Α. (2012). "Οστομάχιον", Ένα παιχνίδι μάθησης. Διδακτικές προτάσεις διδασκαλίας Μαθηματικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά *Μαθηματικά: Θεωρία - Πράξη και Προεκτάσεις*, Καλαμάτα 9-11/11/2012,σ.σ. 124-134.

Κολυβάς, Σ. (1997). *Ευκλείδης Α* Τεύχος 24. Αθήνα: Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, σ.σ. 15,16.

Κυνηγός Χ. (2002). *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κυνηγός, Χ. (2010). *Το μάθημα της διερεύνησης: Παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών για τη διδακτική των μαθηματικών. Από την έρευνα στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυνηγός, Χ. (Επιμ.) (2010). Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης και Επιμόρφωσης. Τεύχος 4: Κλάδος ΠΕ03 (2η εκ.). Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών.

Seymour, P. (1991). *Νοητικές θύελλες*, (μτφ Έλλη Σταματίου). Αθήνα: Οδυσσέας.

Διαδικτυακή Πηγή:

http://kotsanas.com/exh.php?exhibit=2201007 : Ανακτήθηκε στις 25 Απριλίου 2015

Β8. Παράρτημα

Φύλλα εργασίας

Α Ενδεικτικό φύλλο εργασίας πρώτης φάσης:
Με το εργαλείο Πολύγωνο, δημιουργήστε ένα ορθογώνιο τρίγωνο ΑΒΓ με ορθή γωνία την Β.
Από τις κορυφές Α και Γ να φέρεται παράλληλες προς τις πλευρές ΒΓ και ΑΒ και να δημιουργήσετε το σημείο τομής Δ των δύο ευθειών. Να αποκρύψετε τις δύο παράλληλες.
Το τρίγωνο ΑΒΓ χρωματίστε το μπλε.
Με το εργαλείο Πολύγωνο, δημιουργήστε πολύγωνο ενώνοντας τις κορυφές Β, Γ, Δ, Α.
Τι σχήμα είναι το πολύγωνο ΒΓΔΑ και γιατί; …………………………………………………………………………..
………
………
Να κατασκευάσετε ένα οστομάχιον με περίβλημα το πολύγωνο ΒΓΔΑ και εσωτερικά κομμάτια τα οποία μπορείτε να τα αντλήσετε μόνο από το τρίγωνο ΑΒΓ ή κομμάτια του τριγώνου ΑΒΓ.
Τα εργαλεία πιθανός χρειαστείτε είναι: Σταθερό περιστρεφόμενο πολύγωνο, Κάθετη Γραμμή, Τομή δύο αντικειμένων.
Εφόσον ολοκληρώσετε την κατασκευή του οστομάχιου να απαντήσετε στα παρακάτω ερωτήματα:
Πόσες φορές το πολύγωνο ΒΓΔΑ είναι μεγαλύτερο του τριγώνου ΑΒΓ;
………
Πως μπορούμε γενικά να υπολογίζουμε το εμβαδόν ενός οξυγώνιου τριγώνου;
……..
Να καταγράψετε μια αναλυτική απόδειξη για τον ισχυρισμό σας.
………
………
………
……………………………………………………………………………………………………..
……..
Εφόσον τεκμηριώσετε τους ισχυρισμούς σας, να τους παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης.

Β Ενδεικτικό φύλλο εργασίας δεύτερης φάσης:
Με το εργαλείο Πολύγωνο, δημιουργήστε ένα οξυγώνιο τρίγωνο ΑΒΓ.
Από μια κορυφή π.χ: Α να φέρεται παράλληλη στην απέναντι κορυφή με ετικέτα ε.
Από την κορυφή Α να φέρεται την κάθετο προς την απέναντι πλευρά και να δημιουργήσετε το σημείο τομής Δ των δύο ευθειών. Να αποκρύψετε την κάθετο.
Από τις κορυφές Β και Γ να φέρεται τις καθέτους προς την παράλληλη ε και να δημιουργήσετε τα σημεία τομής Ε και Ζ. Να αποκρύψετε τις δύο καθέτους και την ευθεία ε.
Το τρίγωνο ΑΒΓ χρωματίστε το μπλε.
Με το εργαλείο Πολύγωνο, δημιουργήστε πολύγωνο ενώνοντας τις κορυφές Ε, Ζ, Γ, Β.
Τι σχήμα είναι το πολύγωνο ΕΖΓΒ και γιατί; …………………………………………………………………………..
………
………

Να κατασκευάσετε ένα οστομάχιον με περίβλημα το πολύγωνο ΕΖΓΒ και εσωτερικά κομμάτια τα οποία μπορείτε να τα αντλήσετε μόνο από το τρίγωνο ΑΒΓ ή κομμάτια του τριγώνου ΑΒΓ.
Τα εργαλεία πιθανός χρειαστείτε είναι: Σταθερό περιστρεφόμενο πολύγωνο, Κάθετη Γραμμή, Τομή δύο αντικειμένων.
Εφόσον ολοκληρώσετε την κατασκευή του οστομάχιου να απαντήσετε στα παρακάτω ερωτήματα:
Πόσες φορές το πολύγωνο ΕΖΓΒ είναι μεγαλύτερο του τριγώνου ΑΒΓ;
……
Πως μπορούμε γενικά να υπολογίζουμε το εμβαδόν ενός οξυγώνιου τριγώνου;
………..
Να καταγράψετε μια αναλυτική απόδειξη για τον ισχυρισμό σας.
Υπόδειξη: Αξιοποιήστε τα πολύγωνα ΕΑΔΒ και ΑΖΓΔ.
……
……
……
………..
………..
Εφόσον τεκμηριώσετε τους ισχυρισμούς σας, να τους παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης.

Γ Ενδεικτικό φύλλο εργασίας τρίτης φάσης:
Με το εργαλείο Πολύγωνο, δημιουργήστε ένα αμβλυγώνιο τρίγωνο ΑΒΓ.
Από μια κορυφή π.χ: Α να φέρεται παράλληλη στην απέναντι κορυφή με ετικέτα ε.
Από την κορυφή Α να φέρεται την κάθετο προς την απέναντι πλευρά και να δημιουργήσετε το σημείο τομής Δ των δύο ευθειών. Να αποκρύψετε την κάθετο.
Από τις κορυφές Β και Γ να φέρεται τις καθέτους προς την παράλληλη ε και να δημιουργήσετε τα σημεία τομής Ζ και Ε. Να αποκρύψετε τις δύο καθέτους και την ευθεία ε.
Το τρίγωνο ΑΒΓ χρωματίστε το μπλε.
Με το εργαλείο Πολύγωνο, δημιουργήστε πολύγωνο ενώνοντας τις κορυφές Β, Γ, Ε, Ζ.
Τι σχήμα είναι το πολύγωνο ΒΓΕΖ και γιατί; ……………………………………………………………………………..
……
……
Να κατασκευάσετε ένα οστομάχιον με περίβλημα το πολύγωνο ΒΓΕΖ και εσωτερικά κομμάτια τα οποία μπορείτε να τα αντλήσετε μόνο από το τρίγωνο ΑΒΓ ή κομμάτια του τριγώνου ΑΒΓ.
Τα εργαλεία πιθανός χρειαστείτε είναι: Σταθερό περιστρεφόμενο πολύγωνο, Κάθετη Γραμμή, Τομή δύο αντικειμένων.
Εφόσον ολοκληρώσετε την κατασκευή του οστομάχιου να απαντήσετε στα παρακάτω ερωτήματα:
Πόσες φορές το πολύγωνο ΒΓΕΖ είναι μεγαλύτερο του τριγώνου ΑΒΓ;
……
Πως μπορούμε γενικά να υπολογίζουμε το εμβαδόν ενός αμβλυγώνιου τριγώνου;
………..
Να καταγράψετε μια αναλυτική απόδειξη για τον ισχυρισμό σας.
Υπόδειξη: Αξιοποιήστε το πολύγωνο ΑΖΒΔ.
……
……
……
………..
………..
Εφόσον τεκμηριώσετε τους ισχυρισμούς σας, να τους παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης.

Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων- Εβραίων της Θεσσαλονίκης στο Λύκειο με τη μέθοδο project στα πλαίσια προγράμματος Αγωγής Υγείας

Ειρήνη Παπαδοπούλου

Εκπαιδευτικός ΔΔΕ Κορινθίας, eirpap1976@yahoo.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση μιας ερευνητικής εργασίας (project) όπως αυτή πραγματοποιήθηκε σε λύκειο της Αττικής στα πλαίσια προγράμματος Αγωγής Υγείας με θέμα το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων της κοινότητας της Θεσσαλονίκης. Η εφαρμογή της είχε διάρκεια 7 μήνες με δίωρες συναντήσεις κάθε εβδομάδα. Χαρακτηριζόταν από την πολυδιάστατη πραγμάτευση του θέματος μέσω της ιστορίας, της λογοτεχνίας, του κινηματογράφου και του θεάτρου και την εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών και βιωματικών εκπαιδευτικών μεθόδων. Στόχος ήταν οι μαθητές μέσα από την προσέγγιση ενός τόσο ευαίσθητου και επίμαχου θέματος να αποκτήσουν ιστορική ενσυναίσθηση και λειτουργώντας επαγωγικά να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και να ενδυναμώσουν τη δημοκρατική τους συνείδηση. Τέλος προτείνεται η συνέχεια του προγράμματος κατά το επόμενο σχολικό έτος με συνεργασία μέσω ενός κλειστού χώρου κοινωνικής δικτύωσης με κάποιο σχολείο της Ευρώπης με συναφή θεματολογία.

Λέξεις κλειδιά: Ολοκαύτωμα, Αγωγή Υγείας, project

Α. Εισαγωγή

Ένα από τα βασικά προβλήματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι η έλλειψη πρωτοτυπίας και δημιουργικότητας. Χαρακτηρίζεται από τυποποίηση και επανάληψη δραστηριοτήτων που καθορίζονται από τα σχολικά εγχειρίδια με προδιαγεγραμμένη την πορεία σκέψης και δράσης. Πρωτεύοντα στόχο αποτελεί η κάλυψη της διδακτέας ύλης με αποτέλεσμα να περιορίζεται η δημιουργική παρέμβαση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, η δυνατότητα αναστοχασμού και ελεύθερης δράσης.(Χρυσαφίδης,2009). Στην εποχή της μετανεωτερικότητας(Benner& Goestermeyer, 1987 στο Χρυσαφίδης, 2009), όπου οι γνώσεις που προσφέρει το σχολείο σταδιακά γίνονται παρωχημένες, ιδιαίτερη αξία έχει για τους οπαδούς της Μορφολογικής Ψυχολογίας η ανάγκη του ίδιου του μαθητή να μάθει και επομένως ο προβληματισμός του πάνω σε ένα ζήτημα, ο σχεδιασμός στρατηγικών δράσης, η ενεργός συμμετοχή του σε κάθε δραστηριότητα(Χρυσαφίδης,2009). Η γνώση πρέπει να παρέχεται σφαιρικά, ώστε να κινητοποιεί όλα τα στοιχεία της προσωπικότητας του μαθητή, νοητικά, συναισθηματικά, ψυχοκινητικά και να συντελεί στην ολοκλήρωση του γνωστικού χάρτη(Χρυσαφίδης, 2009). Ευκαιρία για κινητοποίηση, διαμόρφωση ενός νέου σχολικού κλίματος και δράση προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως της Αγωγής Υγείας. Συγκεκριμένα, προσδοκία των προγραμμάτων αυτών είναι να συμβάλουν στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών στόχων του σχολείου. Η δομή και η υλοποίησή τους προωθεί τη βιωματική μάθηση, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την ανάδειξη της ολότητας της ανθρώπινης σκέψης, συμπεριφοράς και δράσης, την προαγωγή της υγείας όχι μόνο της σωματικής, αλλά και της κοινωνικής και ψυχικής(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

Έχοντας ως βάση τις παραπάνω παραδοχές υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2014-15 σε λύκειο της Αττικής πρόγραμμα Αγωγής Υγείας με θέμα το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων της Θεσσαλονίκης. Το συγκεκριμένο εντάσσεται στη θεματολογία: «Αγωγή του ενεργού πολίτη, ανθρώπινα δικαιώματα, δημοκρατία». Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 7 μήνες(Οκτώβριος 2014-Μάιος 2015) με δίωρες συναντήσεις μία φορά την εβδομάδα. Οι λόγοι που οδήγησαν στη συγκεκριμένη επιλογή ήταν οι εξής: Το Ολοκαύτωμα ήταν μοναδικό γεγονός στην ιστορία. Ένας τεράστιος αριθμός των ανθρώπων εξοντώθηκαν λόγω των θρησκευτικών τους πιστεύω, της φυλετικής τους ταυτότητας, των πολιτικών τους φρονημάτων. Τα στρατόπεδα συγκέντρωσης όπως εκείνο του Άουσβιτς στο οποίο μεταφέρθηκαν οι Εβραίοι της Θεσσαλονίκης ήταν «πεδίο άδειο από νοήματα», όπως χαρακτηρίζεται από τον Dan Diner. Επρόκειτο για χώρο καθολικού εξευτελισμού, όπου οι κρατούμενοι αντιμετωπίζονταν ως παράσιτα που έθεταν σε κίνδυνο την υγεία και το μέλλον του γερμανικού έθνους. Ο χαρακτήρας της εξόντωσης αυτής ήταν βιομηχανοποιημένος και προγραμματικός. Ενώ στηριζόταν σε αφηρημένες ιδέες σχετικά με μια παγκόσμια εβραϊκή συνωμοσία, συνάντησε την αποδοχή και τη συγκατάβαση ευρέων στρωμάτων πληθυσμού. Η παραδοχή αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία να αναλογιστούμε το σύγχρονο αντισημιτισμό και την άρνηση του Ολοκαυτώματος από ορισμένους πολιτικούς και επιστημονικούς κύκλους. Επομένως οφείλουμε να αναπτύξουμε στρατηγικές αμφισβήτησης, κριτικής σκέψης, κατανόησης της ιδιαιτερότητας των άλλων λαών, εποχών και πολιτισμών χωρίς να θίξουμε την αρχή της ισοτιμίας. Ο περιορισμός της άγνοιας, των προκαταλήψεων και των ιστορικών μύθων γίνεται μόνο μέσα από την κατανόηση της αιτιότητας των ιστορικών φαινομένων(Κόκκινος, 2007).

Β. Παρουσίαση

Β1. Διδακτική μεθοδολογία

Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία ακολουθήθηκε η προσέγγιση του Stradling και συγκεκριμένα οι διδακτικές στρατηγικές της ενσυναίσθησης δηλαδή της κατανόησης της υποκειμενικής πραγματικότητας του άλλου, στην περίπτωσή μας του θύτη, του θύματος και του απλού παρατηρητή, των συνθηκών στις οποίες αυτή η πραγματικότητα έχει δημιουργηθεί(, 2011) και της διερεύνησης η οποία κατευθύνει την ιστορική κατανόηση και ερμηνεία με βάση τις ιστορικές πηγές(Stradling, 2001 στο Κόκκινος, 2007).

Διδακτική μέθοδος

Το θέμα προσεγγίστηκε με βάση τη μέθοδο project, μια ανοιχτή και συλλογική διαδικασία μάθησης που εμπλέκει το μαθητή στην έρευνα, τα όρια της οποίας μεταβάλλονται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων και το κλίμα που επικρατεί κατά την εφαρμογή της(Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, 2002). Μ' αυτόν τον τρόπο το μαθησιακό περιβάλλον συνδιοργανώνεται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, ώστε οι δεύτεροι να συμμετέχουν ενεργά(Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου) και όχι να δέχονται την επίδραση του εκπαιδευτικού μέσα από μια προεπιλεγμένη πορεία(Διδακτική του Αντικειμένου)(Κοσσυβάκη, 2003). Στόχος είναι η διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, αξιών και δράσεων που ενδιαφέρουν τους μαθητές που εμπλέκονται τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο ως μέλη του κοινωνικού συνόλου (Ματσαγγούρας,1995). Ακολουθήθηκαν τα παρακάτω βήματα(Παπαγιαννοπούλου, 2013):

1. επιλογή θέματος- ευαισθητοποίηση μαθητών
2. συγκρότηση ομάδας- χωρισμός σε υποομάδες ανάλογα με τα επιμέρους ενδιαφέροντα των μαθητών και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις
3. διαμόρφωση συναισθηματικού συμβολαίου
4. καθορισμός σκοπού και επιμέρους στόχων
5. εντοπισμός θεματικών υποενοτήτων
6. συλλογή δεδομένων
7. ανατροφοδότηση
8. επαναπροσδιορισμός- επεξεργασία στόχων
9. προγραμματισμός δραστηριοτήτων
10. ταξινόμηση και σύνθεση του υλικού
11. οργάνωση της παρουσίασης
12. τελική παρουσίαση- διάχυση των αποτελεσμάτων

Υλοποίηση σχεδίου εργασίας(project)- άξονες

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε η «Μπαλάντα του Μαουτχάουζεν» των Καμπανέλλη- Θεοδωράκη και το ντοκιμαντέρ « Οββαδίας Μπαρούχ: Ας είναι η μνήμη σου αγάπη» ως συναισθηματική αφόρμηση για το θέμα που επρόκειτο να εξεταστεί, προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν οι συμμετέχοντες μαθητές, να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματα, τις απόψεις τους και τις προσδοκίες τους από το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Η μέθοδος εργασίας οργανώθηκε στους εξής άξονες:

τον ιστορικό- διευρευνητικό, τον εμπειρικό- βιωματικό και τον λογοτεχνικό- εικαστικό, ώστε μέσα από διαφορετικές περιοχές να οδηγηθούν στην κατανόηση των συνθηκών και των γεγονότων εκείνης της εποχής. Η κάθε ομάδα επέλεξε σε ποιον άξονα θα ενταχθεί με βάση τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά της.

Στον πρώτο άξονα δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να διερευνήσουν το ιστορικό παρελθόν μέσα από τα σχολικά βιβλία της ιστορίας γ' γυμνασίου και γ' λυκείου, της κοινωνιολογίας της γ' λυκείου, από τις ιστοσελίδες του Yad Vashem(http://www.yadvashem.org), του Εβραϊκού Μουσείου Ελλάδος(http://www.jewishmuseum.gr), του Εβραϊκού Μουσείου Θεσσαλονίκης (http://www.jmth.gr), του οργανισμού Centropa (http://www.centropa.org) , της Διεθνούς Συμμαχίας για τη Μνήμη του Ολοκαυτώματος(https://www.holocaustremembrance.com). Οι μαθητές άντλησαν πληροφορίες από πρωτογενείς και δευτερογενείς ιστορικές πηγές όπως χάρτες, αρχειακό υλικό, φωτογραφικό υλικό, αποσπάσματα από ιστοριογραφικά έργα.

Η ιστορική προσέγγιση που ακολουθήθηκε δομήθηκε στη γραμμή του χρόνου και του χώρου. Στόχος ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές την ιστορική αλλαγή αλλά και την ιστορική συνέχεια. Ασχολήθηκαν αρχικά με την ιστορία της εβραϊκής κοινότητας της Θεσσαλονίκης προπολεμικά, τον αριθμό των μελών της, την κοινωνική και οικονομική τους ζωή, τα ήθη, τις παραδόσεις τα θρησκευτικά τους πιστεύω, τη σχέση τους με τους Έλληνες συμπολίτες τους, τις πολλαπλές ταυτότητές τους. Στη συνέχεια εξέτασαν τις συνθήκες που επικράτησαν στην πόλη κατά την εποχή της γερμανικής κατοχής, τα μέτρα του ναζιστικού καθεστώτος, τις διακρίσεις και τις διώξεις εις βάρος των Εβραίων, την αντίδραση της τοπικής κοινότητας, την ατομική και συλλογική ευθύνη, τις συνθήκες εκτοπισμού στο στρατόπεδο του Άουσβιτς και την εξόντωσή τους εκεί. Έγινε προσπάθεια να διευκρινιστεί η ιδιαιτερότητα της κοινότητας της Θεσσαλονίκης σε σχέση με τις υπόλοιπες κοινότητες της Ελλάδος και να αναζητηθούν οι αιτίες του καθολικού αφανισμού της. Οι μαθητές αναφέρθηκαν στη γεωπολιτική θέση της πόλης, τις επιτυχείς και τις αδιέξοδες επιλογές των Εβραίων κατοίκων και των αρχών που οδήγησαν άλλους στη ζωή και άλλους στο θάνατο. Τέλος προβληματίστηκαν για τη ζωή των Εβραίων μετά το Ολοκαύτωμα. Μίλησαν για τον αγώνα τους να ξαναφτιάξουν τη ζωή τους ή αντίστοιχα για την παραίτησή τους από τη ζωή, για τις τραυματικές μνήμες που τους συνόδευαν, για τις τύψεις που πιθανόν ένιωθαν επειδή αυτοί επέζησαν, ενώ κάποιοι άλλοι όχι, για τη θέλησή τους να μιλήσουν γι' αυτά που βίωσαν ή την εναγώνια προσπάθειά τους να τα απωθήσουν από τη μνήμη τους. Σε δεύτερο στάδιο έγινε αναγωγή στο γενικό με τον άξονα του χώρου να διευρύνεται στην Ελλάδα, τη Γερμανία και την υπόλοιπη Ευρώπη. Οι μαθητές δηλαδή διερεύνησαν τις συνθήκες που επικρατούσαν στη Γερμανία κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου με την κατάρρευση του κοινοβουλευτισμού και του οικονομικού φιλελευθερισμού, την άνοδο του φασισμού και του ναζισμού, την αντισημιτική προπαγάνδα, την «Τελική Λύση», τα στρατόπεδα συγκέντρωσης και το Ολοκαύτωμα.

Στο δεύτερο άξονα οι μαθητές αξιοποίησαν προφορικές μαρτυρίες- συνεντεύξεις προσώπων που επέζησαν από τη φρίκη του Ολοκαυτώματος και απογόνων τους.(συνέντευξη Β. Καπόν, Ρ. Μόχλο, Σ. Καπόν). Εδώ το βάρος δόθηκε στην προφορική ιστορία και στις βιωμένες εμπειρίες καθημερινών ανθρώπων που σε συνδυασμό ή ακόμη και σε αντίθεση με τις συμβατικές ιστορικές πηγές

και καταγραφές δίνουν μία πολυπρισματική οπτική του παρελθόντος (Σακκά, 2008). Μ' αυτόν τον τρόπο τα βιώματα της «αφανούς πλειοψηφίας» λειτουργούν ως πρίσματα για την αναγωγή του ιδιαίτερου και ατομικού στο γενικό και συλλογικό μέσω της επαγωγικής ιστορικής λογικής(Σακκά, 2008).

Στον τρίτο άξονα οι μαθητές παρακολούθησαν τις εξής κινηματογραφικές ταινίες: Η λίστα του Σίντλερ(1993) του Στ. Σπίλμπεργκ και Φιλιά εις τα παιδιά(2011) του Β. Λουλέ και διάβασαν τα παρακάτω βιβλία: «το Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ», «Μια μπαλάντα για τη Ρεβέκκα» της Μ. Κλιάφα, «Τα ξυλοπάπουτσα διηγούνται» της Ο. Τρέβεζα, «Εάν αυτό είναι ο άνθρωπος του» Π. Λέβι, «548 ημέρες με άλλο όνομα» της Ρ. Άσσερ- Πάρδο. Ως προς τις κινηματογραφικές ταινίες και με επιπλέον στόχο την ενίσχυση του οπτικού εναλφαβητισμού ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα(Μαυροσκούφης,2005 στο Σακκά, 2012):

- επιλογή κινηματογραφικής ταινίας με κριτήρια τη διδακτική πρόθεση και λειτουργία
- επιλογή συγκεκριμένου υλικού, προσεκτική ανάλυση σε επιλεγμένες σκηνές βάσει ερωτήσεων
- διακοπή της προβολής για συζήτηση, ανάλυση και ανατροφοδότηση
- προβολή των αποσπασμάτων με και χωρίς ήχο
- ανάλυση και σύγκριση με άλλο ιστοριογραφικό υλικό
- αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της ιστορικής εμπειρίας

Ως προς τη λογοτεχνική προσέγγιση και τη χρήση των λογοτεχνικών κειμένων ως ιστορικών πηγών, οι μαθητές λειτούργησαν επαγωγικά. Μέσα από τα συγκεκριμένα βιβλία, που αποτελούν κατάθεση προσωπικών βιωμάτων και πιστεύω προσέγγισαν την μακρο-ιστορία μέσα από πολλαπλές μικρο-ιστορίες. Μ' αυτόν τον τρόπο συναντήθηκαν τα δύο γνωστικά πεδία ή αλλιώς η αλήθεια της τέχνης με την αλήθεια της ζωής(Αθανασοπούλου, 2004).

Απαραίτητο είναι να σημειωθεί πως οι παραπάνω τρεις άξονες προσεγγίστηκαν εκ παραλλήλου χωρίς κάποιος να προηγείται ή να αξιολογείται ως σημαντικότερος. Αντίθετα, εφόσον αναφέρονταν στην ίδια ιστορική πραγματικότητα, αλληλοσυμπληρώνονταν και αποτελούσαν εναλλακτικές ερμηνείες, αναγνώσεις ή αναπαραστάσεις της ίδιας πραγματικότητας(Αθανασοπούλου, 2004).

Πέραν των προγραμματισμένων ομαδικών εργασιών, προέκυψαν κατά την πορεία του προγράμματος επιμέρους ζητήματα με τα οποία ορισμένοι μαθητές επέλεξαν να ασχοληθούν εκ παραλλήλου σε ατομικό επίπεδο ή σε μικρότερες ομάδες των 2-3 ατόμων και να συζητήσουν τους προβληματισμούς και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν με τους συμμαθητές τους όπως: 1)Η διαστρέβλωση και η χρήση συγκεκριμένων των λέξεων από τη γερμανική προπαγάνδα όπως «τελική λύση/ die Endlösung der Judenfrage», «υπάνθρωποι/Untermenschen», «ζωτικός χώρος/Lebensraum». 2)Τα Εβραιόπουλα της Κατοχής: κρυμμένα παιδιά-παιδιά που θανατώθηκαν στα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Το συγκεκριμένο θέμα προκάλεσε έντονα συναισθήματα στους μαθητές. Υπήρξε διάχυση στην ομάδα και αποφασίστηκε, μετά από πρόταση της συντονίστριας, να φυτέψουν βολβούς κίτρινων κρόκων στη μνήμη των παιδιών που πέθαναν στα στρατόπεδα συγκέντρωσης της ναζιστικής Γερμανίας κατά τη διάρκεια του Ολοκαυτώματος. Τα λουλούδια που ανθίζουν στις αρχές της άνοιξης θυμίζουν ότι ακόμη και μετά από τρομερά γεγονότα αρχίζει μια νέα ζωή, ότι υπάρχει ελπίδα και ομορφιά για το μέλλον(The Crocus Project). 3)Η οπτική γωνία των γεγονότων από την πλευρά του θύτη, του θύματος, του απλού παρατηρητή και οι μεταξύ τους διαφοροποιήσεις. 4)Τα στοιχεία που διαφοροποιούν το Ολοκαύτωμα από άλλες διώξεις και αναδεικνύουν τη μοναδικότητά του. 5)Άλλες στιγματισμένες κοινωνικά ομάδες-εκτός των Εβραίων- που ήταν θύματα διώξεων των Γερμανών: ομοφυλόφιλοι, τσιγγάνοι, σωματικά και διανοητικά ανάπηροι, μάρτυρες του Ιεχωβά, πολιτικά αντιφρονούντες.

Στα πλαίσια του προγράμματος και προκειμένου οι μαθητές να προσεγγίσουν τις παραπάνω θεματικές, πραγματοποιήθηκαν οι παρακάτω επισκέψεις: 1)επίσκεψη στο Εβραϊκό Μουσείο Θεσσαλονίκης(από μαθητές της γ' λυκείου), 2) επίσκεψη στο Δήμο Θεσσαλονίκης- συνέντευξη από τον αντιδήμαρχο κ. Σ. Καπόν, γιο του επιζήσαντος του Άουσβιτς Β. Καπόν 3) παρακολούθηση θεατρικής παράστασης «Το Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ» στο θέατρο Χυτήριο- συνέντευξη από την ηθοποιό κα Στ. Κλιάφα, με την οποία συζήτησαν τον τρόπο με τον οποίο προσέγγισε η ίδια το ρόλο της Α. Φρανκ, τις αντιδράσεις του κοινού και ιδιαιτέρως των μαθητών στην παράσταση, την άποψή της για την επικαιρότητα του έργου και για τα σύγχρονα φαινόμενα ρατσισμού και το χρέος του καθενός ατομικά αλλά και της κοινωνίας και της πολιτείας συλλογικά. 4) επίσκεψη στο Εβραϊκό Μουσείο Αθήνας-συνέντευξη από την κα Ο. Τρέβεζα, υπεύθυνη εκπαιδευτικών θεμάτων και συγγραφέα του παιδικού διηγήματος «Τα ξυλοπάπουτσα διηγούνται». Η τελευταία συζήτησε με τους μαθητές τον τρόπο με τον οποίο τα μικρότερα παιδιά του δημοτικού σχολείου μπορούν να προσεγγίσουν το ευαίσθητο αυτό θέμα.

Β2. Αποτελέσματα

Προκειμένου να ενισχυθεί η δημιουργικότητα και η αυτενέργεια των μαθητών, δεν υπήρξε περιορισμός από τη διδάσκουσα ως προς το παραδοτέο υλικό. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να δουλέψουν στα πλαίσια της ομάδας τους και να συντάξουν κείμενο, να φτιάξουν ένα power point, μια αφίσα, μια ζωγραφιά, να ανεβάσουν ένα μονόπρακτο με συναφή θεματολογία. Τον Ιανουάριο του 2015 προκηρύχθηκε διαγωνισμός δημιουργίας βίντεο με θέμα «Το Ολοκαύτωμα και οι Έλληνες Εβραίοι» στο οποίο είχαν δικαίωμα να συμμετάσχουν μαθητές της Α' και Β' Λυκείου. Κλήθηκαν μέσα από τα έργα τους να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για το Ολοκαύτωμα και να προβληματιστούν σχετικά με τη σημασία και την επικαιρότητά του στη σύγχρονη ζωή. Στόχος ήταν να εξοικειωθούν με την επιστημονική και την ιστορική έρευνα, να γίνουν οι ίδιοι ερευνητές πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, να εκφραστούν καλλιτεχνικά. Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα αποφάσισαν από κοινού να λάβουν μέρος στο διαγωνισμό σε ομάδες 2-3 ατόμων. Παρήχθησαν 6 βίντεο, τα οποία αποτέλεσαν και το παραδοτέο του προγράμματος. Ένα βίντεο βραβεύτηκε με αποτέλεσμα 3 μαθητές της Β' Λυκείου με τη συντονίστρια του προγράμματος να επισκεφθούν, ως μέλη μιας ομάδας μαθητών και εκπαιδευτικών, το Κρατικό Μουσείο του Άουσβιτς στην Πολωνία. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς σε εκδήλωση που πραγματοποιήθηκε στο σχολείο έγινε διάχυση των πεπραγμένων στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ενώ το πρόγραμμα παρουσιάστηκε σε εκδήλωση που πραγματοποίησε η ΔΔΕ Β' Αθήνας στο συνεδριακό κέντρο Δαΐς. Μ' αυτόν τον τρόπο το παραγόμενο υλικό πιθανόν να έγινε ερέθισμα για σκέψη και για δράση και για άλλους μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς ξεφεύγοντας από τα στενά όρια της σχολικής μονάδας. Οι μαθητές αποφάσισαν την 27η Ιανουαρίου, επέτειο της απελευθέρωσης του Άουσβιτς

από το σοβιετικό στρατό, που έχει οριστεί ως ημέρα μνήμης των Ελλήνων Εβραίων μαρτύρων και θυμάτων του Ολοκαυτώματος, να πραγματοποιήσουν εκδήλωση στο σχολείο, όπου θα μιλήσουν για το Ολοκαύτωμα, για τη διατήρηση της ιστορικής συνείδησης, για την άρνηση του ρατσισμού και το σεβασμό της διαφορετικότητας, για το ρόλο του καθενός μας ως ενεργού πολίτη, για την επίγνωση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών μας και τον διαρκή αγώνα που απαιτείται ώστε να τα διασφαλίσουμε.

Β3. Αξιολόγηση

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών διαγνωστική αξιολόγηση στην αρχή που είχε ως στόχο να προσδιορίσει τις ανάγκες, τις γνώσεις και τους προβληματισμούς των συμμετεχόντων. Κατά την εξέλιξή του εφαρμόστηκε μέσω ελεύθερης συζήτησης με τους μαθητές διαμορφωτική αξιολόγηση με σκοπό την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο τέλος πραγματοποιήθηκε τελική αξιολόγηση μέσω συζήτησης που είχε να κάνει με τις αρχικές προσδοκίες των συμμετεχόντων και το βαθμό στον οποίο αυτές επιβεβαιώθηκαν ή διαψεύστηκαν, τα συναισθήματά τους αρχικά, κατά τη διάρκεια και στο τέλος της διαδικασίας, τη συνεργασία τους με τα μέλη της ομάδας τους, την ολομέλεια και τη συντονίστρια του προγράμματος. Στο τέλος τους ζητήθηκε να κάνουν μία σύντομη περιγραφή του εαυτού τους όπως τον είδαν οι ίδιοι μέσα από τις δράσεις τους και την αλληλεπίδρασή τους στην ομάδα.

Β4. Συμπεράσματα

Πριν την έναρξη του προγράμματος οι μαθητές είτε είχαν πλήρη άγνοια είτε είχαν ελάχιστες γνώσεις για το Ολοκαύτωμα που στηρίζονταν κυρίως σε μυθοπλασίες. Η πολυδιάστατη προσέγγιση του θέματος μέσω της ιστορίας, της λογοτεχνίας, του κινηματογράφου, του θεάτρου και των προφορικών μαρτυριών στα τρία χρονικά επίπεδα, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το Ολοκαύτωμα, έδωσε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να κατανοήσουν τον ιστορικό χρόνο, την ιδιαιτερότητα εκείνης της εποχής και εκείνης της κοινωνίας, τις ομοιότητες και τις διαφορές με τη δική μας. Να συνειδητοποιήσουν ότι οι διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες και οι μειονότητες έχουν το δικαίωμα να συνυπάρχουν αρμονικά με την κυρίαρχη πλειοψηφία και τέλος να αιτιολογήσουν το χαρακτηρισμό «έγκλημα κατά της ανθρωπότητας» που δόθηκε για το Ολοκαύτωμα. Ως συνέχεια του προγράμματος κατά το επόμενο σχολικό έτος προτείνεται οι μαθητές να έρθουν σε επαφή, με τη σύμπραξη του Εβραϊκού Μουσείου Ελλάδος και του οργανισμού Centropa, με κάποιο άλλο σχολείο της Ευρώπης που ασχολείται με συναφές θέμα. Θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένας κλειστός χώρος κοινωνικής δικτύωσης, όπου οι συμμετέχοντες των δύο σχολείων θα αντάλλασσαν απόψεις και πληροφορίες, θα οργάνωναν από κοινού δραστηριότητες. Μ' αυτόν τον τρόπο θα διευρύνονταν τα πλαίσια προσέγγισης του θέματος και θα υπήρχε διάχυση των αποτελεσμάτων πέρα από τα ελληνικά σύνορα. Επιπλέον οι μαθητές θα έρχονταν σε επαφή και δημιουργική σύμπραξη με συνομηλίκους τους από κάποια άλλη χώρα.

Β5. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αυγέρη, Σ.(2011). Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας της Α' Γυμνασίου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* , 17, σσ.131-143.

Αθανασοπούλου, Α.(2004). Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στο σύγχρονο πολιτισμό. Στο Αγγελάκος, Κ& Κόκκινος, Γ(επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο& η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*(σσ. 101-131).Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ.(2007). *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο*. Ταξιδευτής. Αθήνα:2007.

Κοσσυβάκη, Φ.(2003). *Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για τη μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου.* Αθήνα:Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η.(1995). *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Αγωγή Υγείας*. Ανακτήθηκε στις 19/6/2015 από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/29deppsaps_AgogiYgias.pdf

Παπαγιαννοπούλου, Τζ.(2013). *Η μέθοδος project σε δώδεκα βήματα* .Ανακτήθηκε στις 19/6/2015 από: http://dide.fth.sch.gr/grepr/wp-ontent/uploads/2013/02/PROJECT-12-steps.pdf

Σακκά, Β.(2012). Η ιστορία στην εποχή του οπτικού πολιτισμού: κινηματογράφος και διδασκαλία της ιστορίας. *Νέα Παιδεία, τ. 122, σ.127-149.*

Σακκά, Β. (2008). *Προφορική Ιστορία και Σχολείο: Η ιστορία ως βιωμένη εμπειρία και η διδακτική της αξιοποίηση.* Ανακοίνωση στο συνέδριο ΣΕΦΚ-ΠΕΦ, Λεμεσός 3-4 Οκτωβρίου 2008.

Ταρατόρη- Τσακαλτίδου(2002). *Η μέθοδος project στη θεωρία και στην πράξη.* Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χρυσαφίδης, Κ.(2009). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.* Αθήνα: Δίπτυχο.

ΣΥΝΕΔΡΙΑ:Β10
12:30 - 14:30
Εισηγήσεις

Στερεότυπα και φύλα στη Νεοελληνική Λογοτεχνία. Του Νεκρού Αδελφού: μια διδακτική πρόταση

Ελένη Κιοσσέ[1], Βασίλης Μεσσής[2], Βασιλική Πετρά[3]

[1] Φιλόλογος ΔΔΕ Δράμας, ekiosse@yahoo.gr
[2] Δρ. Αρχαιολογίας, Φιλόλογος ΔΔΕ Δράμας, vasmessis@gmail.com
[3] Φιλόλογος ΔΔΕ Δράμας, vasopetra@gmail.com

Περίληψη

Εκκινώντας από την παραλογή του Νεκρού Αδελφού, οι μαθητές της Α΄ Λυκείου θα ανιχνεύσουν τα στερεότυπα που συνδέονται με τη γυναίκα και τον άντρα σε λογοτεχνικά έργα διαφορετικών ιστορικών περιόδων. Θα ερευνήσουν και θα αξιολογήσουν τις ιδιαίτερες ιστορικές συνθήκες που παράγουν τα στερεότυπα αυτά, κάνοντας τους απαραίτητους εγχρονισμούς. Η εργασία γίνεται με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και τον διάλογο, διαθεματικά, με φύλλα εργασίας, με την αξιοποίηση της τέχνης και των ΤΠΕ. Οι δύο ομάδες θα διερευνήσουν τη θέση της γυναίκας σε αποσπάσματα από το κείμενο *Ελένη ή ο Κανένας* της Ρέας Γαλανάκη, ενώ οι άλλες δύο το στερεότυπο του άνδρα νεοπρόσφυγα, στο θεατρικό έργο *Το γάλα* του Βασίλη Κατσικονούρη.

Λέξεις κλειδιά: φύλο, στερεότυπα, ξενιτιά, ετερότητα.

Α. Εισαγωγή

Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας απευθύνεται σε μαθητές της Α΄ Λυκείου και ως κείμενο αναφοράς έχει την παραλογή *Του Νεκρού Αδελφού*. Τα γνωστικά αντικείμενα που περιλαμβάνονται στη Διδακτική Πρακτική ανιχνεύονται στα εγχειρίδια των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Έκφρασης-Έκθεσης, Πολιτικής Παιδείας, Κοινωνιολογίας, Αισθητικής Αγωγής της Α΄ τάξης του Γενικού Λυκείου (Ματσαγγούρας, 2012). Η ιδιαίτερη περιοχή στην οποία αναφέρεται το Σχέδιο Διδασκαλίας είναι η ενότητα: Τα φύλα στη Λογοτεχνία. Ο απαιτούμενος χρόνος εκτιμάται στις δέκα διδακτικές ώρες.

Η διδακτική πρόταση στοχεύει να ανοίξει έναν διάλογο ανάμεσα σε έργα διαφορετικών εποχών (9ος, 19ος, 20ος αι.), στα οποία αναδεικνύεται ως κεντρικό θέμα η στερεοτυπική προβολή του φύλου και η βίωση της ξενιτιάς. Για την επιλογή του θέματος έχει ληφθεί υπόψη η δυναμική των θεμάτων αυτών σήμερα (Αποστολίδου, 1999). Οι μαθητές θα γνωρίσουν το λογοτεχνικό έργο ως δυναμικό γίγνεσθαι, πλαισιωμένο με μορφές τέχνης όπως η μουσική, η ζωγραφική, το θέατρο, ο κινηματογράφος, ώστε να προκληθεί η άμεση εμπλοκή τους (Debesse & Mialaret, 1980). Στόχος μας είναι η διαμόρφωση στάσεων και ήθους μακριά από ρατσιστικές θέσεις, που ανεπίγνωστα εσωτερικεύουν οι νέοι (Κυρίδης & Αντρέου, 2005· Χολέβα, 2010).

Μετά την εκφραστική ανάγνωση και τη δημιουργία κλίματος για την πρόσληψη του έργου *Του Νεκρού Αδελφού*, ο μύθος του Άδωνη ή της Δήμητρας- Περσεφόνης θα εισαγάγει το παραμυθικό στοιχείο, το βασικό γνώρισμα των παραλογών. Στη συνέχεια, έργα ζωγραφικής των σημαντικότερων εκπροσώπων της *Σχολής του Μονάχου* θα μας επιτρέψουν να «ζωντανέψουμε» το κείμενο, αναπλαισιώνοντάς το αισθητικά. Κατόπιν, οι μαθητές θα χωριστούν σε τέσσερις ομάδες (Χοντολίδου, 2004). Οι δύο ομάδες θα ανιχνεύσουν τη θέση της γυναίκας σε αποσπάσματα από το κείμενο *Ελένη ή ο Κανένας* της Ρέας Γαλανάκη, μέσα από το βίο της Ελισάβετ Μουτσάν Μαρτινέγκου και στην κινηματογραφική ταινία *Νύφες* του Παντελή Βούλγαρη. Οι άλλες δύο ομάδες ερευνούν πάνω στο στερεότυπο του άνδρα νεοπρόσφυγα, που αντιμετωπίζεται ρατσιστικά, στο θεατρικό έργο *Γάλα* του Βασίλη Κατσικονούρη. Αναζητούν αναλογίες των ηρώων του τελευταίου έργου με τους οικονομικούς μετανάστες, που ζουν περιχαρακωμένοι στα κέντρα κράτησης ή αγωνίζονται να ενταχθούν στην κοινωνική ζωή σήμερα και με τους πρόσφυγες της Μικρασιατικής Καταστροφής (Κουτσογιάννης, 2011).

Α1. Σκοπός, στόχοι

Η διδακτική της ενότητας εναρμονίζεται με τον γενικό σκοπό διδασκαλίας της Λογοτεχνίας που είναι η επαφή του μαθητή με σημαντικά λογοτεχνικά έργα, η καλλιέργεια της ευαισθησίας, ο εμπλουτισμός της εμπειρίας, η ανάπτυξη της φαντασίας (Χοντολίδου, 2000). Στοχεύει στην οικοδόμηση γνώσης βασισμένης στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τη βιωματική μάθηση (σύμφωνα με τις κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης) και στην καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού (Baynham, 2002· Schunk, 2009). Τέλος, επιδιώκεται η αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας - πολλαπλότητας και η επεξεργασία μιας αντίληψης,

όπου ο μαθητής καθίσταται βασικός συντελεστής της πραγματικότητας στην οποία ζει και όχι παρακολούθημά της (Γκόβαρης, 2001· Γκόβαρης, 2011· Γκότοβος, 2002 · Illeris, 2009).

Οι γνωστικοί στόχοι στο συγκεκριμένο σενάριο σχετίζονται με τη γνωριμία των μαθητών με μια κατηγορία των δημοτικών τραγουδιών, τις παραλογές, την πρόσληψη ιστορικογραμματολογικών πληροφοριών και την κατανόηση τεχνικών που εντοπίζονται στο κείμενο (αφήγηση, περιγραφή, διάλογος, προοικονομία, γνωρίσματα των δημοτικών τραγουδιών). Σχετίζονται, ακόμη, με την κατανόηση του περιεχομένου του έργου (χώρος, χρόνος, πρόσωπα, βασική πλοκή), αλλά και με τον κομβικό ρόλο του όρκου στην εξέλιξή του.

Από τους ψυχοκινητικούς στόχους προκρίνονται η συγκίνηση και η αισθητική απόλαυση των μαθητών για τα υπό πραγμάτευση έργα, που αποτελούν και το έναυσμα για τη συμμετοχή τους, ενώ επιδιώκεται ακόμη να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον, η αυτενέργεια και η φαντασία τους μέσα από την έρευνα πολλαπλών πηγών (Bigge & Shermis, 2012). Οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν το λογοτεχνικό κείμενο ως δυναμικό γίγνεσθαι, ανοιχτό σε ερμηνείες και να αντιληφθούν ότι η ξενιτιά και η προσφυγιά βιώνονται στη Νεοελληνική Λογοτεχνία ως ζωντανός χωρισμός και θάνατος. Επομένως, επιδιώκεται να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και όχι μόνο να κατανοήσουν τα κείμενα. Ακόμη, να αντιληφθούν ότι το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί εικαστικό γεγονός και μπορεί να συνδυαστεί και με άλλες μορφές τέχνης, όπως το θέατρο, η μουσική, ο κινηματογράφος.

Οι μαθητές μαθαίνουν να διατυπώνουν, να υπερασπίζονται και να ελέγχουν κρίσεις, παίρνουν θέση πάνω σε θέματα, διαμορφώνουν στάσεις και μετατοπίζονται από απόψεις απαξιωτικές για τον σημαντικό άλλο (κριτικός γραμματισμός) (Κολιάδης, 2006· Κυρίδης & Αντρέου, 2005). Μέσα από τη Λογοτεχνία εξάλλου, ταξιδεύουν στον τόπο και το χρόνο και κατανοούν την ιστορικότητα και το διαπολιτισμικό διάλογο των έργων της (Ματσαγγούρας, 2012). Αυτοπαρατηρούνται και αυτοαξιολογούνται σε κάθε στάδιο της προσέγγισής τους και αξιολογούν τους καρπούς των παρουσιάσεων και των γραπτών εργασιών τους (Ψυχάρης, 2009).

Στο κοινωνικό επίπεδο ζυμώνονται με τα πάγια προβλήματα του ανθρώπου (ξενιτιά, προσφυγιά, νόστος) και ενισχύουν το ενδιαφέρον τους γι' αυτά (Bigge & Shermis, 2012). Αλληλεπιδρούν, μειώνοντας τις ατομικές τους διαφορές και αποδέχονται τον άλλο (Γκόβαρης, 2001· Γκόβαρης, 2011· Γκότοβος, 2002). Εργαζόμενοι σε ομάδες κερδίζουν προπάντων στο επίπεδο της συνεργασίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Στο μεταγνωστικό επίπεδο οι μαθητές μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και υιοθετούν στρατηγικές αυτορρύθμισης, εφόσον λειτουργούν μέσα στο πλαίσιο της ομάδας (Schunk, 2009). Επιλύουν προβλήματα, σχεδιάζουν λύσεις, αξιολογούν την ορθότητά τους, και λαμβάνουν αποφάσεις. Γνωρίζουν πρακτικές ελέγχου, αναστοχασμού και εκμάθησης θεσμικών και εκπαιδευτικών πλαισίων, όχι απλώς για να συνυπάρξουν, αλλά και για να είναι αποτελεσματικοί και να μην παραβιάζουν το συμβόλαιο που έχουν συνυπογράψει από την αρχή με τους συμμαθητές τους και τον διδάσκοντα (Ματσαγγούρας, 2012).

Εξοικειώνονται με τις νέες τεχνολογίες και μαθαίνουν να αξιοποιούν το διαδίκτυο και τα ηλεκτρονικά εργαλεία για μαθησιακούς σκοπούς και να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ ως περιβάλλοντα (ψηφιακού) γραμματισμού και παραγωγής κειμένων (Κοκόρης, 2004· Κοτοπούλης, 2013· Κόμης, 2004).

Α2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Στο διδακτικό σενάριο προσδοκάται να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να νιώσουν ευχαρίστηση όλοι οι μαθητές, ακόμη και εκείνοι που έχουν δυσκολίες στον σχολικό γραμματισμό. Να κατανοήσουν πως η ξενιτιά και η προσφυγιά αποτελούν διαχρονικά θέματα για τον άνθρωπο, συνοδεύονται από ρατσιστικές εκδηλώσεις και επιτάσσουν την εκδήλωση της ανθρωπιάς απέναντι σε εκείνους που τα αντιμετωπίζουν. Εξάλλου, μέσα από την ενεργητική συμμετοχή τους, έλλογη και συναισθηματική, οι μαθητές καλούνται να βιώσουν και να μοιραστούν μια σπουδαία αισθητική εμπειρία, καλλιεργώντας τον οπτικό γραμματισμό. Επιδιώκεται, ακόμη, να αναπτύξουν κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ τους και με τον διδάσκοντα, με στόχο την παραγωγή των δικών τους ομαδικών «έργων» και την παρουσίασή τους.

Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η διδακτική πρακτική στηρίζεται στην αμφίπλευρη παιδαγωγική, που βλέπει τον εκπαιδευτικό ως διαμεσολαβητή για την υλοποίηση του σεναρίου και θεσμοθετεί την αλληλεπίδραση και τη συνεχή αλληλοτροφοδότηση μαθητών και δασκάλου. Ο ρόλος του διδάσκοντα υπό αυτήν την οπτική είναι καθοδηγητικός, υποστηρικτικός και εμψυχωτικός (Φράγκου, 1983). Ο διδάσκων έχει την ευχέρεια να τροποποιεί τα δεδομένα της διδακτικής του πρότασης και να τα προσαρμόζει στις ανάγκες της τάξης του και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του. Δεν εμμένει στις αυστηρές κατευθυντήριες οδηγίες, αλλά ωθεί τους μαθητές στην αυτενέργεια, επιλέγει την ενεργητική στοχοκεντρική διδασκαλία μέσα σε ομάδες, την ανακαλυπτική διερευνητική μάθηση (Schunk, 2009) και το σχολείο εργασίας (Κασσωτάκης, 2006).

Οι γνωστικοί στόχοι που επιδιώκονται σχετίζονται με την επαφή των μαθητών με το ιστορικό πλαίσιο που παρήγαγε τα λογοτεχνικά κείμενα και τα θέματα που πραγματεύονται, και με την κατανόηση των αφηγηματικών τεχνικών που εντοπίζονται σε αυτό (Schunk, 2009). Κεντρικός ψυχοκινητικός στόχος καθίσταται η μέθεξη στα λογοτεχνικά έργα και η προϊούσα συγκίνηση. Η άρση του στενού επιστημονισμού και η απενοχοποίηση της απόλαυσης και χαλάρωσης έχει ιδιαίτερη σημασία (Χοντολίδου, 2000). Ο κριτικός γραμματισμός επιτάσσει τη διαμόρφωση κριτικά ιστάμενων αναγνωστών, που διακρίνουν την ανάγκη αναμόρφωσης του κόσμου και όχι την αποδοχή στερεοτύπων που διαιωνίζονται (Γκότοβος, 2002). Ο μαθητής αποκτά αυτογνωσία απαραίτητη να κατανοήσει ότι για τα κακώς κείμενα δεν ευθύνονται μόνο οι άλλοι (Κολιάδης, 2006).

Η θεωρία της πρόσληψης και της αισθητικής ανταπόκρισης μετατοπίζει το πεδίο ενδιαφέροντος από το κείμενο στον αναγνώστη, τον ακροατή, τον θεατή. Εκείνος (επανα)σημασιοδοτεί και καθορίζει την ανάγνωση ανάλογα με τις ανάγκες, τα βιώματα και τις προηγούμενες εμπειρίες - αναγνωστικές ή του βίου - και τότε μόνο μπορεί να αλλάξει την αρνητική κατάσταση που αφορά αυτόν και το περιβάλλον του (Γκόβας & Ζώνιου, 2011· Χολέβα, 2010). Νομιμοποιείται να αλλάξει τη ροή του και να «παραγάγει» ένα δικό του μετα-έργο, εκφραστικό του τι προσέλαβε και πώς υποδέχτηκε το έργο αναφοράς. Εξάλλου, η κατανόηση των παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών γνωρισμάτων ενός έργου θεσμοθετεί τον διάλογο και την κριτική αντιμετώπισή του από τον αποδέκτη-μαθητή.

Β2. Τεχνικές διδασκαλίας-αξιολόγησης

Εργαστήκαμε ομαδοκεντρικά, δίνοντας έμφαση στο βίωμα, αναγνωστικό, ερευνητικό, «θυμικό». Η καθοδήγηση λειτουργούσε προοδευτικά με φθίνουσες τάσεις, και με ιδιαίτερη έμφαση στην παρουσίαση των εργασιών από τους μαθητές, εμπειρία την οποία κάποιοι αρνούνταν στην αρχή με επιμονή. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στο θέμα της συνευθύνης των μαθητών για τη διαχείριση του χρόνου και των όποιων κρίσεων ανέκυπταν και την παραγωγή των εργασιών.

Η αξιολόγηση λειτούργησε ως διαμορφωτική, κατά τη διάρκεια εφαρμογής των δραστηριοτήτων με τάσεις αναδιαμόρφωσης, κατόπιν συναίνεσης των μελών της ομάδας, και τελική, αφού ολοκληρώθηκαν και οι παρουσιάσεις των επιμέρους ομάδων. Τα κριτήρια της αξιολόγησης αυτής αφορούσαν την δημιουργική αξιοποίηση του υλικού, την πρωτοτυπία αποτύπωσής του και το αισθητικό αποτέλεσμα, το βαθμό και την ποιότητα διαχείρισης του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ακόμη, αφορούσαν και τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών, το επίπεδο της συνεργασίας τους και την αμοιβαία συνεισφορά τους, τη διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου, και τις παραγόμενες εργασίες (Ματσαγγούρας, 2012).

Β3. Πορεία διδασκαλίας

Πριν από την έναρξη της Διδακτικής Πρακτικής, υπενθυμίζουμε στους μαθητές τα γνωρίσματα των δημοτικών τραγουδιών (σελ. 18-19 του σχολικού βιβλίου), και τις αφηγηματικές τεχνικές του χρόνου (Έκφραση–Έκθεση Α ΄ Λυκείου σελ.239 -242). Αφόρμηση για να εισέλθουμε στο κείμενο *Του Νεκρού Αδελφού*, που αποτελεί το κείμενο αναφοράς μας, είναι ο μύθος του Άδωνη ή της Δήμητρας – Περσεφόνης, ο οποίος αποδελτιώνεται στο εισαγωγικό σημείωμα του σχολικού βιβλίου. Ο εκπαιδευτικός αφηγείται έναν από τους δύο μύθους, ενώ παράλληλα ακούγονται αποσπάσματα από την πεντατονική μουσική εκδοχή του έργου.

Ήπειρος της πεντατονίας το τραγούδι του νεκρού αδελφού ...

www.youtube.com/watch?v=C-5WcpK-9Yk

Διάρκεια: 10 διδακτικές ώρες

Γενική Περιγραφή Διδακτικής Πρακτικής

1ο δίωρο

Ο καθηγητής διαβάζει την παραλογή με ερμηνευτικό τρόπο, αναδεικνύοντας τα διαφορετικά υφολογικά επίπεδα. Η ανάγνωση μπορεί να συνοδευτεί και από μουσική υπόκρουση (μελοποίηση από τον Μίκη Θεοδωράκη) για τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος. Στη συνέχεια, δίνουμε στους μαθητές περίπου πέντε λεπτά επαναπροσέγγισης του κειμένου και έπειτα ζητούμε από κάποιο μαθητή να αφηγηθεί το νόημά του, επιμένοντας στα πρόσωπα, στον χώρο, στον χρόνο, στο βασικό επεισόδιο και τις βασικές σκηνές. Ο χρόνος που θα διατεθεί θα είναι 15 λεπτά.

Οι μαθητές καλούνται τώρα να αναγνωρίσουν το στερεότυπο που αφορά τη μικρή κόρη που υποχρεώνεται να παντρευτεί στην ξενιτιά, ύστερα από τη δέσμευση του αδελφού της Κωνσταντή. Επίσης, καλούνται να αναγνωρίσουν τον τύπο της κοινωνίας που παρήγαγε το στερεότυπο αυτό.

Διαθέσιμος χρόνος (στην ολομέλεια) : 10 λεπτά.

Σε δυάδες συζητούν/φαντάζονται για/αναζητούν:

α. τη ζωή της πολυμελούς οικογένειας, το γεγονός που διαταράσσει την ηρεμία του οίκου, αλλά και σε ποιον στίχο αποδίδεται η δραματική αλλαγή.

β. τα επίθετα ή τα ουσιαστικά που αποδίδει ο λαϊκός δημιουργός στην Αρετή, το ήθος της μάνας πριν και μετά το γάμο και τι προκαλεί τη μεταστροφή του.

γ. την παρουσία - απουσία των άλλων γιων και το κλίμα ή τους συσχετισμούς στην οικογένεια, αρχικά και μετά την απόφαση της παντρειάς και του ξενιτεμού της Αρετής, την επαγγελματική ιδιότητα του Κωνσταντή.

δ. το θέμα της βίωσης του θανάτου ως βίαιης αλλά φυσικής νομοτέλειας, την προσωρινή νεκρανάσταση και τον επιβεβλημένο νόστο.

Διαθέσιμος χρόνος : 20 λεπτά.

Έπειτα, προχωρούμε σε τεχνικά στοιχεία του τραγουδιού στην ολομέλεια. Επεξεργαζόμαστε τα ερωτήματα/θέματα:

- Ποιες σκηνές συνθέτουν τη δομή του κειμένου;
- Πώς λειτουργεί ο διάλογος στην παραλογή;
- Να εντοπίσετε σημεία του κειμένου με αφήγηση, περιγραφή, διάλογο, προοικονομία, τυπικούς στίχους.

- Να αναγνωρίσετε τρία γνωρίσματα των δημοτικών τραγουδιών στο κείμενο με τη βοήθεια των σελίδων 18- 19 του σχολικού βιβλίου (15 λεπτά).

Κατόπιν δίνουμε ως εργασία για το σπίτι την εξής: Να διατυπώσετε παρατηρήσεις όσον αφορά τη γλώσσα της παραλογής, αναφέροντας τα κατάλληλα παραδείγματα κάθε φορά, με βάση τα ακόλουθα ερωτήματα:

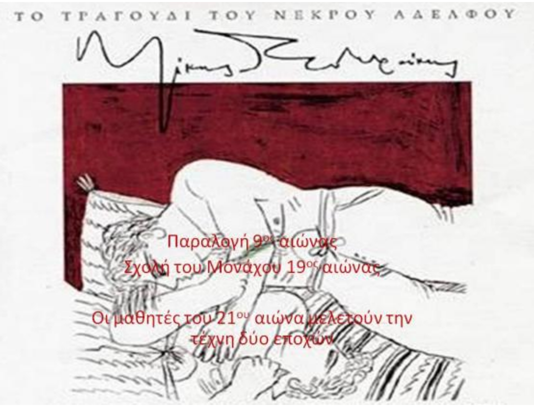
Α. Είναι δημοτική , λόγια/ καθαρεύουσα ή ιδιωματική;

Β. Με ποιον τρόπο αποδίδει το λαϊκό αίσθημα;

Δ. Η σύνδεση των προτάσεων είναι παρατακτική ή υποτακτική; Υπάρχει ασύνδετο σχήμα;

Στο σημείο αυτό οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες των 5 ατόμων και αναλαμβάνουν ρόλους. Υποδύονται τον Γλωσσολόγο, τον Λαογράφο, τον Ψυχαναλυτή, τον Κοινωνιολόγο/Νομικό και διατυπώνουν τις κρίσεις τους για το κείμενο μέσα στο όριο των 10 λεπτών. Ο εκπρόσωπος τύπου της κάθε ομάδας θα παρουσιάσει τις παρατηρήσεις τους. Διαθέσιμος χρόνος : 10 λεπτά.

Μετά τη σύντομη παρουσίαση της *Σχολής του Μονάχου* από τον διδάσκοντα, οι ομάδες αναλαμβάνουν εργασία για το σπίτι, που θα υλοποιήσουν σε 15 ημέρες. Τους ζητείται να συνθέσουν μια ψηφιακή ιστορία, που θα αποδίδει σημεία του κειμένου, αφού επισκεφτούν τους ιστότοπους που αναφέρονται στη *Σχολή του Μονάχου*. Εναλλακτικά ή συμπληρωματικά, προτείνεται κυρίως σε όσους δεν διαθέτουν υπολογιστή, να αναζητήσουν στη σχολική βιβλιοθήκη τον πρώτο τόμο του «*Οι Έλληνες ζωγράφοι, από τον 19ο στον* 20ο αι.» του εκδοτικού οίκου Μέλισσα, που αφορά στο ίδιο θέμα. Θα ανατρέξουν σε έργα των Γεώργιου Ιακωβίδη, Νικηφόρου Λύτρα, Νικολάου Γύζη. Έτσι, μια ιστορία του 9ου αιώνα μ.Χ. θα αναπλαισιωθεί με τα εικαστικά δεδομένα του 19ου και των αρχών του 20ου αιώνα (εικόνες 1 - 4).



Μάνα με τους εννιά σου γιους και με τη μια σου κόρη,
την κόρη τη μονάκριβη την πολυαγαπημένη...



Παιδική συναυλία, Γ. Ιακωβίδης

...όπου μου την εξόριζες την Αρετή στα ξένα...



Θλιμμένη κόρη
Γ. Ιακωβίδης



Εικόνες 1 – 4: Ψηφιακή ιστορία «Του Νεκρού Αδερφού»

el.wikipedia.org/wiki/**Σχολή_του_Μονάχου**

zografi-yannisstavrou.blogspot.com/2009/09/19-20_07.html

designhome.gr/texnes/**zografiki**/628-2012-09-26-07-42-11

Ακολουθεί η αξιολόγηση της εμπειρίας του πρώτου διδακτικού δίωρου και η συμπλήρωση ερωτηματολογίου στην αίθουσα υπολογιστών σε ορισμένο χρόνο 10 λεπτών.

2ο και 3ο δίωρο

Μεταφερόμαστε στην αίθουσα διαδραστικής μάθησης ή στο εργαστήριο πληροφορικής. Δίνονται τα φύλλα εργασίας, ένα για κάθε ομάδα. Οι μαθητές διαβάζουν τα παράλληλα κείμενα και παρακολουθούν αποσπάσματα της θεατρικής παράστασης *Το γάλα*. Στη συνέχεια αναζητούν στο διαδίκτυο τις πληροφορίες που τους είναι απαραίτητες για την κατανόησή τους και επεξεργάζονται τα ερωτήματα που τους τέθηκαν. Συνεργάζονται και ετοιμάζουν με τον επεξεργαστή κειμένου (Word) ένα ενιαίο κείμενο με τις απαντήσεις τους ή ένα power point, για να τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια.

4ο και 5ο δίωρο

Στην αίθουσα διαδραστικής μάθησης κάθε ομάδα παρουσιάζει την εργασία της στην ολομέλεια. Ακολουθεί συζήτηση για τα στερεότυπα, το ρόλο των φύλων στο παρελθόν και σήμερα, την προσφυγιά και την ετερότητα, όπου οι μαθητές εκφράζουν τους προβληματισμούς τους. Αναστοχάζονται τόσο πάνω στο τι έμαθαν, όσο και πάνω στο κατά πόσο αυτή η εμπειρία διαφοροποίησε τις στάσεις τους και τη συμπεριφορά τους απέναντι στη ετερότητα και τον ρόλο των φύλων.

Β4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Για την πραγματοποίηση της διδακτικής πρακτικής αξιοποιούνται το εργαστήριο πληροφορικής, η αίθουσα διαδραστικής μάθησης και η σχολική βιβλιοθήκη. Αξιοποιούνται το σχολικό βιβλίο, αξιόπιστες προεπιλεγμένες ιστοσελίδες, ο επεξεργαστής κειμένου (word), το ψηφιακό εγχειρίδιο, το λογισμικό παρουσίασης (power point) και ο βιντεοπροβολέας.

Β5. Έρευνα

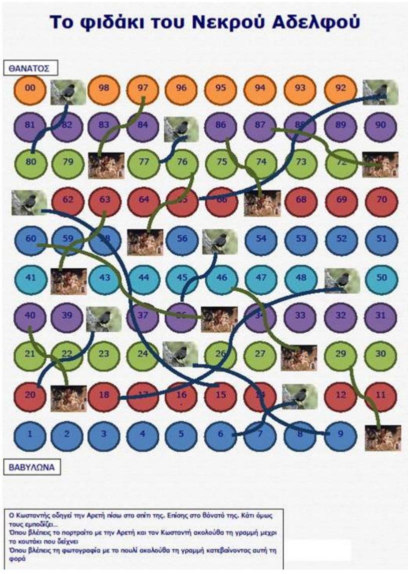
Η εφαρμογή του σεναρίου έλαβε χώρα στο πρώτο τετράμηνο του εκπαιδευτικού έτους 2014-2015 και αναπτύχθηκε στο πλαίσιο εφαρμογής Επιμορφωτικού Βιωματικού Εργαστηρίου. Το σενάριο διδασκαλίας που προτείνεται δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες ως προς την υλοποίησή του, εφόσον επιτρέπει στους μαθητές να γνωρίσουν λογοτεχνικά κείμενα με τα εποπτικά μέσα που διατίθενται στο σχολείο ή το σπίτι. Είτε πρόκειται για σχολικά εγχειρίδια είτε για τα ηλεκτρονικά μέσα, αυτά είναι διαθέσιμα και προεπιλεγμένα, άρα οι μαθητές πορεύονται χωρίς να πελαγοδρομούν, και παράλληλα απολαμβάνουν τη χαρά της αναζήτησης.

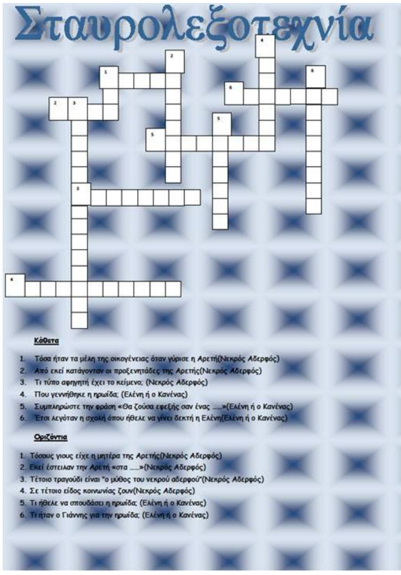
Οι μαθητές, παρόλο που κάποιες φορές χάνονταν στα φύλλα εργασίας, ήταν ενθουσιασμένοι με τον εναλλακτικό αυτό τρόπο μάθησης. Δήλωσαν πως αισθάνονταν δρώντα πρόσωπα της όλης μαθησιακής διαδικασίας, ανέπτυξαν τη φιλέρευνη τάση τους και εκδήλωσαν κοινωνικές δεξιότητες και χαρίσματα που κάτω από άλλες συνθήκες έμεναν ανενεργά. Εκτίμησαν προπάντων, το αγαθό της συνεργασίας μέσα από τους ρόλους που ανέλαβαν. Κατανόησαν ότι το κείμενο έχει τους κώδικες ανάγνωσής του, που δεν αποτρέπουν από την ενεργητική προσέγγισή του.

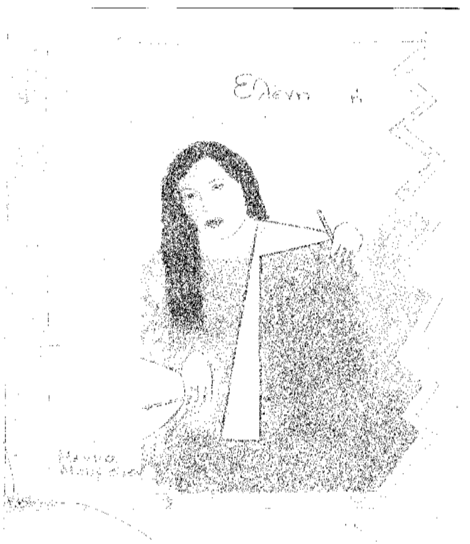
Στη διάρκεια διαμόρφωσης και εφαρμογής του σεναρίου κρίθηκε απαραίτητος ο αναστοχασμός και η ανατροφοδότησή του από τις εμπειρίες μαθητών και καθηγητή. Έτσι, προέκυψε η ανάγκη για δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας και η έρευνα όσον αφορά τους οικονομικούς μετανάστες της περιοχής μας. Όλες οι δραστηριότητες συζητήθηκαν και αιτιολογήθηκαν στην ολομέλεια.

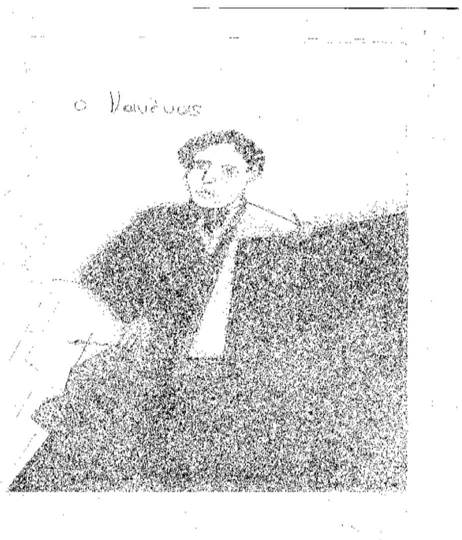
Καλλιεργήθηκε κουλτούρα συνεργασίας και ισότιμης κατανομής εργασιών μέσα στις ομάδες και τηρήθηκαν οι βασικές αρχές που τέθηκαν στα πρώτα μαθήματα όσον αφορά τη συνεργασία μας. Μετά το πέρας κάθε φάσης, αλλά και στο τέλος κρίθηκε αναγκαίο να συμπληρώνεται ένα φύλλο αξιολόγησης, κατά άτομο και ομαδικά, ώστε να μπορούμε να αποτιμήσουμε τη δουλειά μας. Τα κριτήρια της αξιολόγησης αυτής αφορούσαν την κριτική αξιοποίηση του υλικού, την πρωτοτυπία απόδοσής του και το αισθητικό αποτέλεσμα, τον βαθμό και την ποιότητα διαχείρισης του ηλεκτρονικού υπολογιστή, τον βαθμό εμπλοκής περισσότερων μαθητών, τη συνεργασία και την αμοιβαία συνεισφορά τους, τη διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου.

Ο διάλογος με τους μαθητές πάνω στο ίδιο το κείμενο, αλλά και τον τρόπο προσέγγισης των κειμένων ήταν απαραίτητος. Συζητήσαμε τι τους συγκίνησε, τι τους προβλημάτισε, τι είλκυσε το ενδιαφέρον τους, τι άλλαξε την οπτική τους. Μερικές από τις προτεινόμενες τελικές εργασίες, που αποτέλεσαν την εργασία του τετραμήνου για τα φύλα στη Λογοτεχνία της Α΄ Λυκείου, ήταν να μεταφράσουν σε ξένη γλώσσα ή στην Αρχαία Ελληνική το τραγούδι *Του Νεκρού Αδελφού*, να δημιουργήσουν πολυτροπικό κείμενο, να ψηφιοποιήσουν την ιστορία του τραγουδιού ή των άλλων έργων που τους δόθηκαν, να ζωγραφίσουν, να κάνουν κολάζ, να παρουσιάσουν μια ερμηνεία του κειμένου αναφοράς (την κοινωνιολογική, τη λαογραφική, την ψυχαναλυτική), να γράψουν το ημερολόγιο των χαρακτήρων ή τα βιογραφικά τους σημειώματα, να δραματοποιήσουν, να δημιουργήσουν βίντεο, σταυρόλεξα, γλωσσοδέτες, παιχνίδια. Ακόμη, να γράψουν σύντομα δοκίμια πάνω στο δραματικό υλικό του έργου (τραγική σύγκρουση, ύβρις–τίση , πάθη, όρκος, τιμή, ξενιτειά, νόστος). Τέλος, να παρουσιάσουν τα επιχειρήματα της μάνας και τα αντεπιχειρήματα του Κωνσταντή σε «αγώνες λόγων», να σκηνοθετήσουν σκηνές από τα έργα, αναλαμβάνοντας τους ρόλους τόσο των πρωταγωνιστών - δρώντων όσο και των βουβών προσώπων. Η ανταπόκριση των μαθητών ήταν αξιοσημείωτη (εικόνες 5 – 8).









Εικόνες 5 – 8: Εργασίες μαθητών. Φιδάκι, σταυρόλεξο και εικαστική απόδοση του εξώφυλλου του έργου «Ελένη ή ο Κανένας» της Ρέας Γαλανάκη.

Β6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η πρόταση διδασκαλίας πραγματεύεται τα στερεότυπα που αφορούν τα φύλα, αξιοποιώντας κείμενα διαφορετικών ιστορικών εποχών, αλλά και την τέχνη. Τα ισχυρά της σημεία είναι η εμπλοκή του συνόλου των μαθητών, η καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και αντιρατσιστικού ήθους (μετασχηματίζουσα μάθηση). Με τη συμμετοχή τους στην οργάνωση του σεναρίου και με την παρουσίαση πρωτότυπων εργασιών – δημιουργιών οι μαθητές ξεδίπλωσαν το ταλέντο τους κάποιοι μαθητές που ήταν λιγότερο προβεβλημένοι. Η όλη διαδικασία έγινε σε κλίμα χαράς και παιγνιώδους διάθεσης.

Το σενάριο μπορεί να διαρκέσει ένα τρίμηνο μαζί με το προαναγνωστικό στάδιο και την ανάγνωση άλλων λογοτεχνικών κειμένων. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με επιστημονικά άρθρα, συνεντεύξεις ή μαρτυρίες που παρουσιάζουν τη θέση της γυναίκας και θέματα που αφορούν τη σχέση των φύλων σήμερα, όπως η παρένθετη μητρότητα, η καταπίεση της γυναίκας που δεν διαθέτει προίκα και ο έμφυλος επαγγελματικός διαχωρισμός. Μπορούν να γνωρίσουν τις παραλλαγές του κειμένου αναφοράς («Του Νεκρού Αδελφού») στα Βαλκάνια (σέρβικη βουλγαρική, αλβανική παραλλαγή), τη γυναίκα στο έργο του Νίκου Καζαντζάκη («Αναφορά στο Γκρέκο», «Βίος και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά») ή σύγχρονων δημιουργών, όπως της Άλκης Ζέη («Με μολύβι φάμπερ νούμερο οκτώ») και της Μαρίας Λαμπαδαρίδου – Πόθου («Η επέτειος των ρόδων»). Κάποιο από τα έργα αυτά μπορεί να δοθεί στο σύνολό του για ανάγνωση στους μαθητές, ώστε να παρασταθεί στο τέλος της χρονιάς, αφού πρώτα γνωρίσουν κλασικές και μοντέρνες εκδοχές της θεατρικής απόδοσής του.

Β7. Βιβλιογραφικές Αναφορές – Βοηθήματα

Έντυπη Βιβλιογραφία

Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Α΄ Τεύχος. Α΄ Γενικού Λυκείου. (2014). Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος. σ. 18-27

Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων. (2009). Αθήνα: ΟΕΔΒ. σ. 148

Οι Έλληνες ζωγράφοι, από τον 19ο στον 20ο αιώνα. Τόμος 1. Αθήνα 1974: Εκδοτικός οίκος Μέλισσα.

Αποστολίδου, Β. (1999). Λογοτεχνία και ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, στο Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.), Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός. σ. 335- 347.

Αποστολίδου, Β. (2011). Οδηγός για τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ. Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης (ΠΑΚΕ) (201167-81)

Bigge, M. L. & Shermis, S. S. (2012). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Πατάκης. σ. 168-176, 180-193, 322-334, 338-417

Γκόβας Ν. & Ζώνιου Χ. (2010). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές θεάτρου Φόρουμ για την πρόληψη και την κοινωνική ενσωμάτωση. Διαφυγές ... από κάθε εξάρτηση. Μικρές σκηνές καθημερινής βίας*. Αθήνα : Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Όσμωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Ρατσισμός και αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Στο Κοντάκος, Α/ Γκόβαρης, Χ.: Σύγχρονοι παιδαγωγικοί προβληματισμοί. Αθήνα: Ατραπός

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. (Μτφ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Debesse - M. Mialaret, 1982. *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες, Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Αθήνα. Δίπτυχο. τ. 2. σ. 476-550

Illeris, K. (2009). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σ. 38-53, 55-79, 106-124

Κασσωτάκης, Μ. (2006). *Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά ρεύματα από το 18ο αιώνα μέχρι σήμερα*. Αθήνα. σ. 50-236

Κοκόρης, Δ. (2004). Οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, στο Μυρογιάννη Έλσα & Δημήτρης Μαυροσκούφης, Φιλόλογοι στον υπολογιστή. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο. σ. 17-35.

Κολιάδης, Εμ. (2006). *Θεωρίες μάθησης και Εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 66-222 και 229-267.

Κόμης, Β. Ι. (2004). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών. σ. 71-109, 168-191

Κοτοπούλης, Θ. Β. (2013). Νέες *Τεχνολογίες και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Δραστηριότητες και σενάρια: δομή και αξιολόγηση δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών σεναρίων*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Κυρίδης, Α. & Ανδρέου, Α. (επιμ.) (2005). *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg. σ. 17 – 50, 103 – 142, 173 -194.

Ματσαγγούρας, Η. (επιστημονικός υπεύθυνος) (2012). Η καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο. ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2011). Βασικό επιμορφωτικό υλικό, τόμος Α: Γενικό μέρος. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Περιοδικό Εκπαίδευση και Θέατρο. (2015). τεύχος 16, Ειδικό Τεύχος για το Θέατρο του Καταπιεσμένου.

Schunk, D. (2009). *Θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σ. 40-75, 81-137,251-282

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης: Αθήνα.

Φράγκου, Χ. (1983). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg σ. 291-258 και 293-413

Χολέβα, Ν. (2010). *Εσύ όπως & Εγώ - εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο*. Αθήνα : Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Χοντολίδου, Ε. (2000). Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος. Στο Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.), Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σ. 37-65.

Χοντολίδου, Ε. (2004). Διδασκαλία σε ομάδες. Στο Κλειδιά και Αντικλείδια. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ψυχάρης, Σ. (2009). *Εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)*. Αθήνα: Παπαζήση. σ. 72-77.

Ηλεκτρονικές πηγές

-Ήπειρος της πεντατονίας το τραγουδι του νεκρου αδελφού ...

www.youtube.com/watch?v=C-5WcpK-9Yk

-el.wikipedia.org/wiki/**Σχολή_του_Μονάχου**

zografi-yannisstavrou.blogspot.com/2009/09/19-20_07.html

designhome.gr/texnes/**zografiki**/628-2012-09-26-07-42-11

-el.wikipedia.org/wiki/Ελισάβετ_Μουτζάν-**Μαρτινέγκου**

el.slideshare.net/mmavridi/ss-10701564

- https://www.youtube.com/watch?v=K1K_ChEyBdw

- www.cinema-bio.ch/FILMS/**Nyfes**-LesMariees/**Nyfes**_interview_gr.pdf

-flix.gr/articles/giwrgos-sioygas-o-an8rwpos-poy-ekane-tainia-to-gal.html

http://www.mcf.gr/el/program/?ev=to_cala_toi_basili_katsikonoiri_

http://www.youtube.com/watch?v=GnrjzH3_ZJo

-ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C102/79/647,2409/

Β8. Παράρτημα

<u>Φύλλα Εργασίας</u>

Φύλλο εργασίας για την 1η ομάδα

Παράλληλο κείμενο ΕΛΕΝΗ Η Ο ΚΑΝΕΝΑΣ της Ρέας Γαλανάκη

Θέματα για επεξεργασία

1. Με ποιον τρόπο ξεπερνά τα κοινωνικά πρότυπα της εποχής της η ηρωίδα Ελένη και αναδεικνύεται σε κοινωνική επαναστάτρια;
2. Αναζητήστε ομοιότητες και διαφορές στη ζωή της Αρετής, της Ελένης και της Ελισάβετ Μαρτινέγκου, ανατρέχοντας στους προεπιλεγμένους ιστότοπους:
   el.wikipedia.org/wiki/Ελισάβετ_Μουτζάν-**Μαρτινέγκου**

   el.slideshare.net/mmavridi/ss-10701564

ΡΕΑ ΓΑΛΑΝΑΚΗ, ΕΛΕΝΗ Η Ο ΚΑΝΕΝΑΣ

Κείμενο

Στο μυθιστόρημα της Ρέας Γαλανάκη Ελένη, ή ο Κανένας (1998) κεντρική ηρωίδα είναι η Ελένη Αλταμούρα-Μπούκουρα, η πρώτη σπουδασμένη Ελληνίδα ζωγράφος. Γεννήθηκε το 1821 στις Σπέτσες και πέθανε το 1900, αφού έζησε μια ζωή εντελώς ασυνήθιστη για γυναίκα της εποχής της. Η συγγραφέας συνδυάζει το ιστορικό και βιογραφικό υλικό και τη μυθοπλασία, στην απόπειρά της να

προβάλει μια καλλιτεχνική προσωπικότητα που αντιμετωπίζει θαρραλέα τις κοινωνικές προκαταλήψεις, αλλά νικιέται από την τραγική μοίρα της. Το απόσπασμα που ακολουθεί αναφέρεται στην εποχή της νεότητας της Ελένης, όταν μαζί με τον πατέρα της, παλιό Σπετσιώτη καπετάνιο και αργότερα θεατρώνη, φτάνει στην Ιταλία και ντύνεται με αντρικά ρούχα, για να γίνει δεκτή στη Σχολή των Ναζαρινών ζωγράφων.

Αποσπάσματα από το κείμενο

«Η Ελένη δεν καταδέχτηκε να κλάψει όσο κράτησε η τιμωρία, που η ταπείνωση έκανε πιο αργό και πιο αβάσταχτο το χρόνο της…. Ελευθερία ή Θάνατος υπέρβαση μιας τιμωρίας».(σελ.33-36, αποσπάσματα)

«…Έξω από τη Νάπολη κρύφτηκα σε μία συστάδα από πικροδάφνες και συκιές, που θέριευαν αντλώντας από τα χαλάσματα μιας αγροικίας ….Ήδη είχα μιλήσει με το εγώ».(σελ.69-70)

«Ο καπετάν Γιάννης με εγκατέστησε στη Ρώμη έφυγε όμως ήσυχος… έδειχνε στους κανονιέρηδες με το δεξί της υψωμένο χέρι πού ακριβώς να βαρέσουν. (σελ.71-72)

«Δεν εφορούσε όμως τα ρούχα της περίφημης ζωγραφιάς της …. Είναι και τούτο ένας τρόπος για να είσαι Ελληνίδα, είπε». (σελ. 72-73) «Κι εγώ, αποφασίζοντας εκείνο το πρωί….Θα ζούσα εφεξής ως ένας Κανένας….».(σελ.73-74)

Φύλλο εργασίας για την 2η ομάδα

Παράλληλο κείμενο ΕΛΕΝΗ Η Ο ΚΑΝΕΝΑΣ της Ρέας Γαλανάκη

Θέματα για επεξεργασία

1. Για ποιο λόγο ξενιτεύτηκαν και πώς βιώνουν τον ξένο χώρο η Αρετή (9ος αιώνας) και η Ελένη (19ος αιώνας);
2. Να αναζητήσετε στο διαδίκτυο την ταινία του Παντελή Βούλγαρη «*Οι Νύφες»* και παρουσιάστε σε πέντε διαφάνειες τις κρίσεις σας για τους λόγους που ωθούσαν τις γυναίκες των άγονων ελληνικών νησιών σε μετανάστευση, στις αρχές του 20ου αιώνα.
   https://www.youtube.com/watch?v=K1K_ChEyBdw
   www.cinema-bio.ch/FILMS/**Nyfes**-LesMariees/**Nyfes**_interview_gr.pdf

Να ανατρέξετε στο Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων στο λήμμα *Περσόνα*, σ.148, για να διευκρινίσετε τον όρο.

Φύλλο εργασίας για την 3η ομάδα

Παράλληλο κείμενο *Το γάλα*, του Βασίλη Κατσικονούρη

Αφού διαβάσετε το απόσπασμα και παρακολουθήσετε τα τρέιλερ της ταινίας του Γ. Σιούγα, που αποτελεί διασκευή του έργου, τη θεατρική παράσταση σε σκηνοθεσία Άννας Βαγενά, ή την αντίστοιχη παραγωγή του Εθνικού θεάτρου σε σκηνοθεσία Νίκου Μαστοράκη, να επεξεργαστείτε σε ομάδες, τα θέματα που ακολουθούν.

flix.gr/articles/giwrgos-sioygas-o-an8rwpos-poy-ekane-tainia-to-gal.html

http://www.mcf.gr/el/program/?ev=to_cala_toi_basili_katsikonoiri_

http://www.youtube.com/watch?v=GnrjzH3_ZJo

Θέματα για επεξεργασία

1. Ποιο είναι το στερεότυπο που αφορά τον άντρα στο απόσπασμα από *Το γάλα* του Β. Κατσικονούρη που σας δίνεται; Να το συγκρίνετε με το αντίστοιχο στερεότυπο στο δημοτικό τραγούδι *Του Νεκρού Αδελφού.*
2. Ποια στερεότυπα πιστεύετε πως συνοδεύουν τους ανθρώπους που γνωρίζουν προσφυγιά σήμερα, στις καινούριες πατρίδες τους; Στην περιοχή σας υπάρχει κέντρο προσωρινής κράτησης οικονομικών μεταναστών. Ανατρέξτε στον τοπικό τύπο μέσω των καταχωρισμένων ιστοσελίδων και καταγράψτε τις συνθήκες που βιώνουν και τη στάση της τοπικής κοινωνίας. Εναλλακτικά, μπορείτε να «συνομιλήσετε» υποθετικά με κάποιον από τους μετανάστες αυτούς, σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

www.aftodioikisi.gr/tag/dimos-**paranesti**ou
www.paranesti.gr/news.aspx?c=dt&place=all&year=2012

Σε ιδιωτικές εταιρείες φύλαξης περνούν τα κέντρα κράτησης ...

www.thrakitoday.com ›

Δυο λόγια για την υπόθεση: Η Ρήνα μαζί με τα δυό της αγόρια, τον Αντώνη και τον Λευτέρη, μεταναστεύουν από την Τυφλίδα στην Ελλάδα, αναζητώντας μια καλύτερη ζωή. Οι συνθήκες κοινωνικής ένταξης είναι δύσκολες για τους τρεις νεοπρόσφυγες και κυρίως για το Λευτέρη, που πάσχει από σχιζοφρένεια και δεν δέχεται καμία θεραπευτική αγωγή. Το μυαλό της Ρήνας βασανίζεται από ενοχές, επειδή ο Λευτέρης δεν γεύτηκε ποτέ το μητρικό γάλα. Η λέξη γάλα αποδίδεται στο έργο με τη λέξη μαλακά, με την έννοια ότι μαλακώνει το μέσα μας. Ο Αντώνης, από την άλλη πλευρά, ο προστάτης της οικογένειας, εργάζεται και σύντομα θα παντρευτεί την ευκατάσταση Ελληνίδα Νατάσα. Θα ανήκει πλέον στους «γκριέκι».

Το Γάλα του Βασίλη Κατσικονούρη

ΑΝΤΩΝΗΣ: Με τ' άλλα τι γίνεται.

(…) Δε με ξεχνάν εμένα, τι νομίζεις …Και είναι κι άλλες κυρίες, θα βρω και άλλες …είναι και το βοήθημα απ' την Εκκλησία. Εσύ …μόνο το Λευτέρη να μην αφήσεις…

ΑΝΤΩΝΗΣ: Α παράτα με πια!… (σελ.25-27)

ΡΗΝΑ: …Είχε έρθει κι η πεθερά μου στο μαιευτήριο, στο Τμπιλίσι, τότε που έκανα το Λευτέρη μου …. το αμολόγησε : « Το παιδί δεν είναι δικό μας Ειρήνα»…(σελ.90-92).

Φύλλο εργασίας για την 4η ομάδα

Παράλληλο κείμενο Το γάλα, του Β. Κατσικονούρη

Αφού διαβάσετε το απόσπασμα και παρακολουθήσετε τα τρέιλερ της ταινίας του Γ. Σιούγα (που αποτελεί διασκευή του έργου), τη θεατρική παράστασης σε σκηνοθεσία Άννας Βαγενά, ή την αντίστοιχη παραγωγή του Εθνικού θεάτρου σε σκηνοθεσία Νίκου Μαστοράκη, να επεξεργαστείτε τα θέματα που ακολουθούν.

http://flix.gr/articles/giwrgos-sioygas-o-an8rwpos-poy-ekane-tainia-to-gal.html

http://www.mcf.gr/el/program/?ev=to_cala_toi_basili_katsikonoiri_

http://www.youtube.com/watch?v=GnrjzH3_ZJo

Θέματα για επεξεργασία

1. Ποιοι λόγοι πιστεύετε ότι υπαγορεύουν το στερεότυπο που αφορά τον άντρα - προστάτη; Πώς πιστεύετε ότι αντιμετωπίζεται αυτή η «διαφορετική» οικογένεια, που έχει ξεριζωθεί από τον τόπο της στη χώρα υποδοχής;
2. Πώς βιώνουν την ξενιτιά η μητέρα της Αρετής και η Ρήνα; Ερευνήστε την περίπτωση των στερεοτύπων, που συνδέθηκαν με την έλευση των προσφύγων της Μικρασιατικής Καταστροφής – αντρών και γυναικών, μέσα από μαρτυρίες προσφύγων. Οι ντόπιοι τους αποκαλούσαν πρόσφιγγες, - ογλού, μαζώματα, ακρίδες, βενιζελόμουτρα. Να ανατρέξετε στο ψηφιακό βιβλίο της Γ΄ Λυκείου Θεωρητικής Κατεύθυνσης.

ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C102/79/647,2409/

Ολοκληρώνουμε με την αποτίμηση της εμπειρίας μας και την αξιολόγησή της στο διαδικτυακό ερωτηματολόγιό μας.

Η διδασκαλία του μαθήματος «Στοιχεία Εργατικού Δικαίου» στα πλαίσια των προγραμμάτων Voucher

Ελισάβετ Δαλαμπύρα

Περίληψη

Τα έτη 2010-2015 η χώρα μας βιώνει μία έντονη οικονομική κρίση, η οποία έχει οδηγήσει σε αυξημένη ανεργία. Προς αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού οργανώθηκαν από ιδιωτικούς φορείς (ΚΕΚ) σεμινάρια κατάρτισης εισόδου στην εργασία, τα οποία αποτελούνταν από θεωρητικό και πρακτικό μέρος. Ένα πολύ μικρό μέρος(από 2 έως 10 ώρες στην καλύτερη περίπτωση) ήταν αφιερωμένο στην παρουσίαση της ισχύουσας εργατικής νομοθεσίας. Στις ώρες αυτές ο κάθε εκπαιδευτής έπρεπε να παρουσιάσει το συγκεκριμένο αντικείμενο σε ένα κοινό ανθρώπων, κατά πλειοψηφία απογοητευμένων από το χώρο εργασίας. Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται ένα διδακτικό σενάριο 3 ωρών(άλλωστε αυτός ήταν ο συνήθης προβλεπόμενος πραγματικός χρόνος), το οποίο σχεδιάστηκε, έτσι ώστε η ύλη να γίνεται κατανοητή ανεξαρτήτως μορφωτικού ή γνωστικού επιπέδου. Το σημαντικότερο εμπόδιο στη διδακτική διαδικασία ήταν ότι η πλειοψηφία των καταρτιζομένων βλέπει το αντικείμενο, αλλά και το σύνολο του προγράμματος με δυσπιστία, η οποία έχει προφανώς βαθύτερα αίτια που συνδέονται με το ευρύτερο περιβάλλον.

Λέξεις –κλειδιά: άτυπη εκπαίδευση, κατάρτιση, άνεργοι, μετασχηματισμός αντίληψης

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας – Γενικά χαρακτηριστικά

Η διδακτική αυτή πρόταση σχεδιάστηκε λαμβάνοντας υπόψη:

1. **Το πλαίσιο του προγράμματος, στο οποίο παρουσιάζεται**: Πρόγραμμα επιμόρφωσης ανέργων για την εισαγωγή τους στην αγορά εργασίας(voucher), το οποίο διοργανώνεται από Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης. Χωρίζεται σε θεωρητική και πρακτική κατάρτιση. Η θεωρητική κατάρτιση, στην οποία περιλαμβάνεται η παρούσα διδακτική ενότητα, είναι διάρκειας 80 ωρών, ενώ η πρακτική κατάρτιση 300 ωρών. Οι συμμετέχοντες θα απασχοληθούν σε συγκεκριμένη επιχείρηση. Το μάθημα γίνεται στους χώρους του ΚΕΚ, σε αίθουσα, όπου υπάρχει πίνακας και υπολογιστής, συνδεδεμένος με βιντεοπροτζέκτορα.

2. **Το χρόνο που είναι διαθέσιμος**: Από το σύνολο των 80 ωρών, στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα αφιερώνονται μόλις 3 διδακτικές ώρες. Σε αυτό το χρόνο θα πρέπει να καλυφθούν οι σημαντικότερες έννοιες του συνόλου του εργατικού δικαίου. Να σημειωθεί ότι μεταξύ των ωρών(οι οποίες είναι 45') γίνεται διάλλειμα, 15'. Είναι περιττό να αναφερθεί ότι σε αυτό το μικρό χρονικό διάστημα είναι αδύνατο να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Έτσι, οι οργανωτές των προγραμμάτων αυτών, θα πρέπει να αναδιαμορφώσουν το πρόγραμμα, ώστε να επιτυγχάνεται ένα κάποιο αποτέλεσμα, ειδικά στο αντικείμενο του εργατικού δικαίου, που είναι βασικό σε τέτοιο κοινό.

3. **Την ύλη, που πρέπει να παρουσιαστεί:** Σύμφωνα με το πρόγραμμα, το περιεχόμενο της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας είναι εισαγωγή στο εργατικό δίκαιο, συμβάσεις εργασίας, προσλήψεις μισθωτών, χρονικά όρια εργασίας, μερική απασχόληση, αποδοχές εργαζομένων, παροχή οικογενειακών επιδομάτων, αργίες, εορτές, δώρο εορτών Πάσχα και Χριστουγέννων, άδεια και επίδομα αδείας, επιδότηση λόγω ανεργίας. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, ο χρόνος που δίδεται σε σχέση με τον όγκο της ύλης είναι δυσανάλογα μικρός. Στην πραγματικότητα, για την επαρκή ανάλυση του περιεχομένου, σε σχέση και με το κοινό που απευθύνεται, θα έπρεπε να είναι τουλάχιστον 10 ώρες.

4. **Τους εκπαιδευόμενους:** Πρόκειται για άντρες άνεργους εργατοτεχνίτες, ηλικίας 25-60 ετών. Έχουν έρθει σε επαφή με το αντικείμενο δια της εμπειρίας τους από τον πρότερο εργασιακό τους βίο, και στην συντριπτική τους πλειοψηφία είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έχουν βιώσει πρόσφατα εργασιακή απόρριψη, είτε μέσω απόλυσης, είτε μέσω απεγνωσμένης προσπάθειας ανεύρεσης εργασίας. Αρκετοί από αυτούς είναι αλλοδαποί ή ομογενείς. Επιπλέον, λόγω της ηλικίας τους, έχουν ήδη διαμορφώσει άποψη, αφενός λόγω των εμπειριών τους, αφετέρου μέσω των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης ή των εμπειριών και συζητήσεων με φίλους και συγγενείς. Έχει αξία να επισημάνουμε ότι αντιμετωπίζουν το θέμα με δυσπιστία, και θεωρούν ότι η νομοθεσία, αν και ισχύει, δεν εφαρμόζεται. Οι περισσότεροι αναφέρουν ότι βρίσκονται σε σοβαρή οικονομική αδυναμία να ανταπεξέλθουν στις καθημερινές οικογενειακές υποχρεώσεις τους. Είναι 20 άτομα και κάθονται σε θρανία.

5. **Τη χρονική συγκυρία:** Άνοιξη του 2015. Τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή ήδη στη χώρα μας έχει επιβληθεί το Μεσοπρόθεσμο Πλαίσιο Στήριξης (Μνημόνιο) και με Πράξη Νομοθετικού Περιεχομένου (2012) έχει ανασταλεί η ισχύς των συλλογικών συμβάσεων εργασίας, ενώ υπάρχει σύγχρονο πλούσιο ειδησεογραφικό παρασκήνιο για ανατροπή της κατάστασης και επαναφορά της προηγούμενης κατάστασης. Ωστόσο, οι καταρτιζόμενοι έχουν βιώσει τις συνέπειες της οικονομικής κατάστασης, είναι αφενός οργισμένοι, αφετέρου δύσπιστοι και φοβισμένοι. Έχουν αναπτύξει ήδη στερεότυπα για το θέμα. Π.χ. ότι οι δημόσιοι υπάλληλοι χρηματίζονται από τους εργοδότες, ότι όλα γίνονται για να μην απολυθούν οι δημόσιοι υπάλληλοι, ότι αν καταγγείλουν ενδεχόμενες παρανομίες δε θα ξαναβρούν δουλειά κ.ο.κ.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα:

Α. Είναι ανέφικτο να αναπτυχθεί το σύνολο της προτεινόμενης ύλης. Ως εκ τούτου επιλέγω να αναφερθώ στο πιο σημαντικό και επίκαιρο θέμα, τις συλλογικές συμβάσεις εργασίας.

Β. Αν και το εργατικό δίκαιο έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές τα τελευταία έτη, δεν παύει να είναι εχέγγυο για την πρόοδο της κοινωνίας και την εξασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας των εργαζομένων. Για το λόγο αυτό πρότεινα στο φορέα που διοργάνωσε το πρόγραμμα, αφενός την αύξηση των διδακτικών ωρών, αφετέρου τη διοργάνωση αντίστοιχων προγραμμάτων προς ενημέρωση και των εργοδοτών, ώστε να αλλάξει η νοοτροπία παραβίασης των εργατικών διατάξεων.

Γ. Ευρύτερος στόχος ενός προγράμματος που απευθύνεται σε ενήλικες, εκτός από τη μετάδοση της γνώσης είναι και μία αλλαγή στην ιεράρχηση των αξιών - ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων, και εν προκειμένω η χρησιμοποίηση των εργαλείων που δίνουν οι δημοκρατικές και ευνομούμενες πολιτείες στους πολίτες τους και ιδιαίτερα στις ασθενέστερες ομάδες αυτών. Ο στόχος είναι η δράση, η πράξη υπό μία νέα προοπτική. Φυσικά, αυτό, επίσης προανέφερα, μπορεί να επιτευχθεί με εντατικότερη πληροφόρηση και ενδεχομένως τη συμβολή και άλλων επιστημών, επίσης η κοινωνική ψυχολογία.

Δ. Λόγω των προαναφερόμενων παραμέτρων, δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστεί κάποια χρονοβόρα εκπαιδευτική τεχνική, επίσης παιχνίδι ρόλων ή μελέτη περίπτωσης ή λύσης προβλήματος. Προτίμησα μία εισήγηση, με πολλά στοιχεία συζήτησης και ανατροφοδότησης.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Στην ενότητα αυτή οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται :

1. Να έλθουν σε επαφή με βασικές έννοιες του μαθήματος, όπως η σύμβαση εργασίας(ατομική και συλλογική), το ωράριο εργασίας, τα επιδόματα.
2. Να συνδέσουν τις εμπειρίες τους με τις γνώσεις που απέκτησαν.
3. Να αναγνωρίσουν το αν οι εργασιακές συνθήκες που βίωναν ή θα βιώσουν είναι σύμφωνες με το νόμο.
4. Να πληροφορηθούν για τις αρμόδιες υπηρεσίες τήρησης της εργατικής νομοθεσίας.

Όπως προανέφερα, δεδομένης της σύντομης χρονικής διάρκειας, επέλεξα να αναφερθώ μόνο στην έννοια της σύμβασης εργασίας και δη της συλλογικής και τις αλλαγές που επέφεραν σε αυτήν τα νέα νομοθετικά μέτρα.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Δεν έχω αυξημένες αξιώσεις, λόγω της πολύ σύντομης διάρκειας. Ελπίζω μόνο ότι έστω για λίγο θα προβληματίσω την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, και θα τους μεταδώσω έστω μία άλλη οπτική των δικαιωμάτων που, ακόμη και σήμερα, τους δίνει το εργατικό δίκαιο.

Β3. Θεωρητικό Πλαίσιο

Επειδή πρόκειται για εκπαίδευση ενηλίκων, και μάλιστα ανέργων, που ανήκουν σε ασθενέστερα οικονομικά στρώματα του πληθυσμού, εφαρμόζω τη μετασχηματιστική θεωρία της μάθησης. Επιδιώκω να τους αλλάξω τη νοοτροπία της μη διεκδίκησης, πρέπει όμως να έρθω αντιμέτωπη με τα δικά τους συναισθήματα, που ήδη έχουν χτιστεί λόγω των βιωμάτων τους, ατομικών και του γύρω περιβάλλοντος.

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να εκτιμήσει το ρόλο της εμπειρίας ζωής που έχουν οι άνθρωποι αυτοί. Οι περισσότεροι φαίνονται να επιθυμούν την αλλαγή στη ζωή τους. Πέρασαν πολλά χρόνια για να καταλάβω ως εκπαιδεύτρια, ότι προκειμένου να προσφέρω στους ανθρώπους αυτούς (με πολλούς από τους οποίους έχω σημαντικές διαφορές καταγωγής, πολιτισμού, μορφωτικού επιπέδου κλπ), πρέπει να έρθω στη θέση τους. Να βιώσω μαζί τους την εργασιακή απόρριψη και μέσω αυτής να ερμηνεύσω διαφορετικά τη γύρω κατάσταση. Να εμπλέξω και τα δικά μου συναισθήματα. Ο στόχος του εκπαιδευτή σε ένα τέτοιο σεμινάριο (φυσικά περισσότερων ωρών) πρέπει να είναι αφενός η μετάδοση της γνώσης, αφετέρου η προαγωγή εκείνων των κοινωνικών ικανοτήτων, που θα τους επιτρέψουν να αισθανθούν ασφαλείς και να πιστέψουν στο νομοθετικό σύστημα, ώστε να διεκδικήσουν τα αυτονόητα. Αυτό ευκολότερα μπορεί να το επιτύχει αν η σχέση του με τους εκπαιδευόμενους είναι αυθεντική και αν πεισθούν ότι αντιλαμβάνομαι τα προβλήματά τους. Η παρούσα οικονομική κρίση, δεδομένης της ιστορικότητάς της, είναι μια ιδανική ευκαιρία για την ανάπτυξη αυτών των μεθόδων.

Β4. Τεχνικές Διδασκαλίας –αξιολόγησης

Πριν αναλύσω την κάθε έννοια εφαρμόζω την εκπαιδευτική πρακτική του καταιγισμού ιδεών, δηλαδή ρωτώ τους μαθητές τι πιστεύουν ότι σημαίνει και ανταλλάσσουμε απόψεις. Με τον τρόπο αυτό προσπαθώ να τους εντάξω στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Καταγράφω τις ιδέες τους στον πίνακα.

Κατά την ανάλυση των εννοιών γίνονται διαρκώς ερωτήσεις ανατροφοδότησης, ώστε να αντιληφθώ αν τα όσα λέμε γίνανε κατανοητά σε ικανοποιητικό βαθμό. Έτσι, ταυτόχρονα γίνεται και αξιολόγηση.

Η μαιευτική μέθοδος, δηλαδή η εξαγωγή των εννοιών από τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευομένων ενδείκνυται, διότι αφενός είναι ενήλικες με εμπειρία εργασίας, άρα είναι πολύ πιθανόν να έχουν ακούσει τις έννοιες αυτές. Η γενικότερη, αφετέρου, πείρα της ζωής τους έχει φέρει κοντά στο υπό ανάπτυξη θέμα. Δεδομένης και της ψυχολογικής και κοινωνικής κατάστασης, στην οποία βρίσκονται (άνεργοι, μεγάλης ηλικίας, με αυξημένο άγχος λόγω οικονομικής κατάστασης, ενδεχομένως κάποιοι από αυτούς να χρειάζονται άμεσα να ασφαλιστούν, προκειμένου να εξασφαλίσουν τη συνταξιοδότησή τους), δεν επιτρέπεται, κατά την άποψή μου, να έρθω σε αντιπαράθεση μαζί τους, ακόμη και αν οι πεποιθήσεις τους για τη σημασία των εννοιών που αναλύω, είναι λανθασμένη. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να τους οδηγώ στη σωστή απάντηση, ωσάν να τη βρήκαν μόνοι τους και να τους επιβραβεύω για αυτό. Επιπλέον, για τους ίδιους λόγους, είναι σημαντικό να παρουσιαστεί η ενότητα με απλή και καθημερινή γλώσσα.

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

Συνοπτικά το πλάνο του μαθήματος έχει ως ακολούθως: (Α) Εισαγωγή – γνωριμία (20'),

(Β) Επίδειξη του νόμου 1876/1990(συλλογικές συμβάσεις εργασίας) και επίσης Πράξης Νομοθετικού Περιεχομένου(10.2.2012) περί αναστολής των ΣΣΕ – Συζήτηση (25')

- Διευκρινίσεις νομικών εννοιών – καταιγισμός ιδεών (30')
- Συζήτηση / μαιευτική μέθοδος (15')
- Επίδειξη ιστοσελίδας Οργανισμού Μεσολάβησης και Διαιτησίας (15')
- Επίδειξη ιστοσελίδας Γενικής Συνομοσπονδίας Εργαζομένων Ελλάδος (15')
- Σύνοψη – Απορίες – Αποχαιρετισμός (15')

Εισαγωγή: Λόγω επίσης πολύ μικρής διάρκειας επίσης διδακτικής ενότητας και επίσης πολύ μεγάλης έκτασης επίσης ύλης, περιορίζεται ο χρόνος επίσης γνωριμίας με επίσης εκπαιδευόμενους. Αφού πρώτα παρουσιάσω τον εαυτό μου, επίσης σπουδές μου και την επαγγελματική μου σχέση με το αντικείμενο, κατόπιν ζητώ από επίσης με πολύ λίγα λόγια να μου παρουσιάσουν τον εαυτό επίσης (όνομα και συνοπτικά την προϋπηρεσία επίσης). Κυρίως με ενδιαφέρει να μάθω πόσα χρόνια εργάζονταν, ώστε να καταλάβω την εμπειρική επίσης σχέση με το αντικείμενο. Έπειτα αναφέρω γενικά τη σημασία του εργατικού δικαίου, επίσης βασικούς νόμους που το διέπουν και τονίζω το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει υποστεί μεγάλη αλλαγή. Όλα τα παραπάνω διαρκούν περίπου 20'.

Επίδειξη των άρθρων 3 και 8 του ν. 1876/1990(το κείμενο είναι αυθεντικό με δικές μου υπογραμμίσεις) – Συζήτηση. Στόχος η αναγνώριση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου. Τα παραπάνω κείμενα προέβαλα σε βιντεοπροτζέκτορα και διάβασα τα κυριότερα σημεία τους, επιδεικνύοντας ταυτόχρονα και τα σημεία που άλλαξαν με τις πρόσφατες νομοθετικές αλλαγές. Δε ζήτησα να τα διαβάσουν δυνατά οι καταρτιζόμενοι, διότι δεν τους γνώριζα καλά και φοβήθηκα, μήπως κάποιος από αυτούς είχε πρόβλημα στην ανάγνωση. Κατόπιν, τους ρώτησα ποια είναι η άποψή τους για το κείμενο και τι κατάλαβαν. Αμέσως μετά ρώτησα τους εκπαιδευόμενους αν κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου, γνώριζαν αν οι μισθοί τους ήταν νόμιμοι, δηλαδή αν ήταν πάνω από τα όρια που προέβλεπε ο νόμος που διαβάσαμε. Σε αυτούς που απάντησαν ότι γνώριζαν πως ναι, ρώτησα πώς το γνώριζαν. Σε αυτούς που απάντησαν ότι δε γνώριζαν ρώτησα πώς, κατά την άποψή τους, θα μπορούσαν να μάθουν αν ήταν νόμιμοι.

Διευκρινίσεις νομικών εννοιών- Διάλεξη – Συζήτηση- Μαιευτική μέθοδος-Καταιγισμός ιδεών: Στόχος να γνωρίσουν οι εκπαιδευόμενοι την ακριβή σημασία των εννοιών που θα αναλυθούν, τις οποίες μετά βεβαιότητας έχουν ξανακούσει, αλλά δεν είναι σίγουρο αν τις έχουν αντιληφθεί με το πραγματικό τους νόημα. Οι νομικές έννοιες που πρέπει να αναλυθούν προβάλλονται με βιντεπροτζέκτορα και συζητούνται, ενώ αναφέρονται και παραδείγματα.

Επίδειξη ιστοσελίδας Οργανισμού Μεσολάβησης και Διαιτησίας: Μετά το διάλλειμα προβάλω στο βιντεοπροτζέκτορα την ιστοσελίδα www.omed.gr. Προτού προχωρήσω στην επίδειξη, εξηγώ στους μαθητές τι είναι ο ΟΜΕΔ, πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του για τις συλλογικές συμβάσεις εργασίας και πώς έχει τροποποιηθεί η νομοθεσία που τον διέπει μετά τις διατάξεις του Μνημονίου. Επίσης κάνω μία σύντομη περιήγηση στην ιστοσελίδα και μετά πηγαίνω στην ένδειξη συλλογικές ρυθμίσεις, όπου υπάρχει κατάλογος όλων των συλλογικών συμβάσεων που έχουν κατά καιρούς υπογραφεί, κλαδικών και ομοιοεπαγγελματικών. Τους ρωτώ να μου πουν για ποια ειδικότερα επαγγέλματα θα ήθελαν να μάθουν την ισχύουσα συλλογική σύμβαση. Το ενδιαφέρον τους είναι μεγάλο. Έτσι, τα όσα συζητήσαμε πριν αποκτούν μία πρακτική σημασία.

Επίδειξη ιστοσελίδας Γενικής Συνομοσπονδίας Εργαζομένων Ελλάδας Σε συνέχεια των όσων λέγαμε κατά τη δεύτερη ώρα, , επαναλαμβάνω τι είναι η ΓΣΕΕ και τι η Εθνική Γενική Συλλογική Σύμβαση Εργασίας. Τους επιδεικνύω την ιστοσελίδα της Συνομοσπονδίας και τους κάνω μία σύντομη περιήγηση. Κατόπιν τους δείχνω την ισχύουσα ΣΣΕ, και κάνουμε μία σύγκριση με τις προηγούμενες, που επίσης είναι διαθέσιμες.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Όπως προανέφερα στο κεφάλαιο Β5, προέβαλα στον βιντεοπροτζέκτορα τους σχετικούς νόμους, δικές μου εγγραφές του power point (εύκολοι ορισμοί των εννοιών με σχετικά παραδείγματα), και περιηγηθήκαμε στις ιστοσελίδες του ΟΜΕΔ και της ΓΣΕΕ.

Β7. Έρευνα

Οι εκπαιδευόμενοι έδειξαν το αναμενόμενο ενδιαφέρον. Κάποιοι, μάλιστα, σημείωσαν τους νόμους, καθώς και κάποιες έννοιες. Λίγοι από αυτούς έρχονται στο τέλος του μαθήματος και ζητούν τη συμβουλή μου σε συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετώπισαν με τους εργοδότες τους, καθώς και για το αν πληρούν τις προϋποθέσεις συνταξιοδότησης. Μία περαιτέρω έρευνα του θέματος θα

μπορούσε να απαντήσει στα εξής ερωτήματα: (α) στο αν ο εκπαιδευτής έχει ηθικό δικαίωμα να μετασχηματίσει τη νοοτροπία των ανθρώπων αυτών, (β) στο πώς θα επηρεάσει ο μετασχηματισμός των εκπαιδευόμενων τους οικείους τους,(γ) στο πώς θα καταφέρω το μετασχηματισμό, (δ) στη μέθοδο διαπίστωσης του μετασχηματισμού, (ε) στο ποια πρέπει να είναι η στάση μου μετά την εκπαίδευση, αν δηλαδή πρέπει να έρχομαι σε περαιτέρω επαφή μαζί τους, (στ) στο ποιοι από τους εκπαιδευόμενους είναι πιο δεκτικοί στην αλλαγή,(η) πόσος χρόνος χρειάζεται για αυτόν το μετασχηματισμό, (θ) πώς θα μετρηθούν τα αποτελέσματα του μετασχηματισμού.

Β8. Βιβλιογραφικές Αναφορές και βοηθήματα

Κόκκος, Α. (2006). Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων : Θεωρητικές προσεγγίσεις.* Τόμος Α΄. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός : Ένα κρίσιμο Ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Κόκκος (Επιμ.), «*Εκπαίδευση Ενηλίκων : διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*», (σσ. 65 – 93). Αθήνα : Μεταίχμιο.

Λιντζέρης, Π. (2010). Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης : Δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της Εκπαιδευσης Ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Κόκκος (Επιμ.), « *Εκπαίδευση Ενηλίκων : διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*», (σσ. 94 – 123). Αθήνα : Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (1990). Πώς ο κριτικός στοχασμός ενεργοποιεί τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Μτφρ. Ν. Αποστολοπούλου & Γ. Μέγα. Rogers, A. (1996). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων.* Αθήνα : Μεταίχμιο.(1999).

Κλικ! Μέριασέτο να διαβώ - Κάντε χώρο να περάσω...

Σουλτάνα Σμάγα[1], Μαρία Σαραντή[2]

[1]Κινησιοπαιδαγωγός και Μέντωρ/Αξιολογήτρια Εκπαιδευτών Ενηλίκων, Εκπαιδευτικός Ειδικής Φυσικής Αγωγής στην Α/θμια Εκπαίδευση (Ειδική Αγωγή), soultanela@yahoo.gr
[2]Ειδική Εκπαιδεύτρια Υποστήριξης ΑμεΑναπηρία, Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό στην Α/θμια Εκπαίδευση (Ειδική Αγωγή), maresar21@yahoo.gr

Περίληψη

Το project «Κλικ! Μέριασέτο να διαβώ-Κάντε χώρο να περάσω» αποτελεί μία καινοτόμα και εναλλακτική εκπαιδευτική πρόταση προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με βιωματικό χαρακτήρα. Το πλαίσιο εφαρμογής του είναι σε τάξεις προσχολικής αγωγής και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Το πρόγραμμα έχει ως κύριο στόχο του την προάσπιση και υπεράσπιση του δικαιώματος του κάθε πολίτη μίας μεγαλούπολης να βαδίζει ελεύθερα και ανεμπόδιστα στα πεζοδρόμιά της. Η καταγραφή των «εμποδίων» που περιορίζουν και αίρουν το δικαίωμα αυτό αποτυπώνεται και καταγράφεται από τον φωτογραφικό φακό των παιδιών που μετέχουν στο πρόγραμμα. Οι προτάσεις επίλυσης ή/και εξομάλυνσης του προβλήματος είναι αποτέλεσμα συζήτησης και δράσης της ομάδας εργασίας του project. Το σενάριο εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο «Σχολική και Κοινωνική Ζωή» και ακολουθεί τους στόχους που θέτει το Διδακτικό Μαθησιακό Αντικείμενο της «Φυσικής Αγωγής» στην Α/θμια Εκπαίδευση και στο επιστημονικό πεδίο «Τέχνες-Πολιτισμός» και ακολουθεί τις μεθοδολογικές επισημάνσεις της δραστηριότητας «Οπτικοακουστική έκφραση» για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.

Λέξεις κλειδιά: περιβαλλοντική εκπαίδευση, φωτογραφία, βιωματική προσέγγιση

Α. Εισαγωγή

Το καινοτόμο πρόγραμμα το οποίο εφαρμόσαμε και προτείνουμε απευθύνεται σε μαθητές του Νηπιαγωγείου ή/και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Οι μαθητές αποτυπώνουν με το φακό της φωτογραφικής τους μηχανής τις δυσκολίες μετακίνησης των πεζών πολιτών στα πεζοδρόμια του κέντρου της πόλης. Κατηγοριοποιούν τα εμπόδια μετακίνησης και προτείνουν λύσεις και αντι-δράσεις προς άρση ή ελαχιστοποίηση τους, με παράλληλη φροντίδα των υπευθύνων του προγράμματος για τη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης αναφορικά με τα καταγραφέντα προβλήματα. Ακολουθεί εφαρμογή των προτεινόμενων λύσεων και με τη συμμετοχή όλης της ομάδας δράσης πραγματοποιούνται οι κατάλληλες ενέργειες για τη γνωστοποίηση και διάχυση των αποτελεσμάτων του project (π.χ. ανάπτυξη-δημιουργία πολυμεσικής εφαρμογής παρουσίασης της πορείας του προγράμματος, έκθεση φωτογραφιών των παιδιών, παρουσίαση και προβολή του εφαρμοζόμενου καινοτόμου εκπαιδευτικού σεναρίου). Το όλο εγχείρημα διαρκεί οκτώ (08) διδακτικούς μήνες και το project εφαρμόζεται για τρεις (03) διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα.

Το project θέτει ως στόχους: τη δημιουργία και καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης, την εξοικείωση με τη φωτογραφική κάμερα και την ανάπτυξη δεξιοτήτων χειρισμού της, την καλλιέργεια και έκφραση αφηγηματικού και περιγραφικού λόγου, την εξοικείωση με τον μηχανισμό της οπτικοακουστικής αφήγησης και την ανάπτυξη και διατύπωση επιχειρηματολογίας στο πλαίσιο της μικρής ομάδας.

Το πρόγραμμα αποσκοπεί, κατά κύριο λόγο, στο να καλλιεργήσει μέσα από την φωτογραφία δεξιότητες παρατήρησης των περιβαλλοντικών προβλημάτων του οικείου περιβάλλοντός των παιδιών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα και να τα ευαισθητοποιήσει περιβαλλοντικά αναδεικνύοντας την υπευθυνότητα, τη συμμετοχή στα «κοινά», τη δράση κατά των «κακώς κειμένων» στον περιβάλλοντα κοινωνικό-γεωγραφικό χώρο υλοποίησης του προγράμματος –το κέντρο της πόλης της Θεσσαλονίκης. Παράλληλα, στοχεύει στη λειτουργική κινητική ανάπτυξη και επίτευξη συντονισμού χεριού-ματιού και αντικειμένου, μέσα από τη λήψη φωτογραφίας με φωτογραφική μηχανή ή συσκευή κινητού τηλεφώνου αλλά και στην καλλιέργεια και έκφραση αφηγηματικού και περιγραφικού λόγου, τόσο μετά το πέρας των φωτογραφικών λήψεων όσο και κατά τη διαμόρφωση «αντιδράσεων» και λήψεων αποφάσεων επί των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το πρόγραμμα αντανακλά τη θεώρηση πως στον κάθε μαθητή συνυπάρχουν στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες μέσα από την αναπτυξιακά κατάλληλη ενεργητική συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να του προσφέρουν ισότιμη πρόσβαση στις ευκαιρίες με όλα τα παιδιά ,τόσο για κατανόηση και κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων όσο και για ανάπτυξη συμπεριφορών και στάσεων αποτελεσματικής αντιμετώπισης του σύγχρονου κοινωνικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, το project στηρίζεται στην πεποίθηση πως οι βιωματικές διαδικασίες μάθησης σε ομάδες προάγουν τη συμμετοχική εξερεύνηση η οποία οδηγεί στην

κατανόηση και διευκολύνει την επικοινωνία για συνεργατική επίλυση των προς εξερεύνηση προβλημάτων και εφαρμογή κανονιστικών λύσεων και δράσεων από την πλευρά του μαθητή.

Β2 .Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος υπάρχει συστηματική αξιοποίηση των αρχών της παιδαγωγικής, της μεθοδολογίας και της φιλοσοφίας που διέπει τα προγράμματα Pestalozzi. Η προσανατολισμένη προς τον μαθητευόμενο μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από βιωματικές, διαδραστικές και διερευνητικές δραστηριότητες με τη συνεργατική συμμετοχή όλων των μονάδων της ομάδας έργου (μαθητών-εκπαιδευομένων και υπεύθυνων του project). Ο βιωματικός χαρακτήρας του project αφορμείται και αξιοποιεί τις δυνατότητες της φωτογραφίας ως μέσο έκφρασης των μηνυμάτων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου κινείται σε τρία επίπεδα: 1. στην αυτοαξιολόγηση εκπαιδευομένων μέσα από τα φύλλα εργασίας τους –λήψη ψηφιακών φωτογραφιών και επίτευξης των επιμέρους στόχων του εκπαιδευτικού σεναρίου 2. στη συνέχιση συμμετοχής των μαθητών στην ομάδα δράσης με κέφι και εθελοντική διάθεση και 3. στην ποιοτική και ποσοστιαία αξιολόγηση των δραστηριοτήτων μέσα από την ψηφιακή καταγραφή τους από τις υπεύθυνες του διδακτικού σεναρίου κατά τη διάρκεια εφαρμογής του.

Β3. Πορεία της διδασκαλίας

Τα παιδιά εκπαιδεύονται, για διάστημα περίπου δύο μηνών, πάνω στις αποδεκτές και μη περιβαλλοντικές συμπεριφορές του ανθρώπου σε σχέση με το περιβάλλον της πόλης του. Μέσα από παρακολούθηση ενημερωτικών videoπροβολών και συμμετοχή σε περιβαλλοντικά παιχνίδια με έντυπες κάρτες τα παιδιά οδηγούνται στο να διαμορφώσουν και να αναπτύξουν μια εικόνα υγιούς κοινωνικο-χωροταξικής συμπεριφοράς από πλευράς των μελών της μικροκοινωνίας του περιβάλλοντα χώρου του Σχολείου τους. Μαθαίνουν να διαπιστώνουν και να διατυπώνουν «τα πρέπει» που οφείλουν να σέβονται οι άνθρωποι για να μπορούν όλοι οι πολίτες να μετακινούνται στα πεζοδρόμια της πόλης ανεμπόδιστα και με ασφάλεια. Παράλληλα, εκπαιδεύονται στη χρήση της ψηφιακής φωτογραφικής κάμερας και αυτής ενός κινητού τηλεφώνου αλλά και στην αποθήκευση των παραγόμενων φωτογραφιών στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Στη συνέχεια, εφοδιασμένα το καθένα με μία ψηφιακή κάμερα αποτυπώνουν κατά τη διάρκεια επισκέψεων-περιηγήσεων, τις δυσκολίες και τα προβλήματα που συναντούν στη διαδρομή τους για να περιπατήσουν ελεύθερα στα πεζοδρόμια του κέντρου της πόλης.



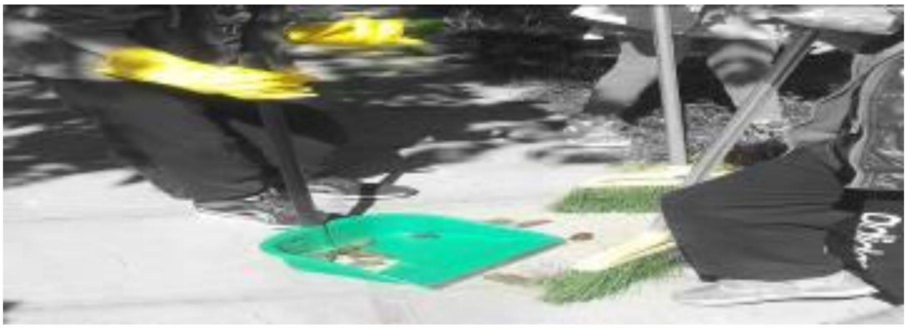
Φωτογραφία 1: Το κορίτσι της ομάδας εκπαιδευομένων φωτογραφίζει έναν από τους κινδύνους που κρύβουν τα πεζοδρόμια –σπασμένα υαλότουβλα φωταγωγού πεζοδρομίου.

Μετά από κάθε τέτοια επίσκεψη-παρατήρηση-φωτογράφηση ακολουθεί η περιγραφή και εξιστόρηση της κάθε διαδρομής και των προβλημάτων που κατέγραψαν φωτογραφικά. Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι σε κάθε τέτοια διαδρομή υπάρχει και ταυτόχρονη καταγραφή-φωτογράφηση της δραστηριότητας των παιδιών από τους υπεύθυνους του προγράμματος, ώστε να παραχθεί υλικό τόσο προς αποτίμηση-αξιολόγηση του προγράμματος όσο και προς χρήση αυτού για παραγωγή τελικού εκπαιδευτικού προϊόντος με τη μορφή ψηφιακής αφήγησης με χρήση Powerpoint για Windows.



Φωτογραφία 2: Μία από τις υπεύθυνες του προγράμματος φωτογραφίζει τη δυσκολία μετακίνησης των ίδιων των παιδιών της ομάδας πάνω στα πεζοδρόμια.

Μετά την ολοκλήρωση της καταγραφής των περιβαλλοντικών προκλήσεων-προβλημάτων της χρήσης των πεζοδρομίων από τους διαβάτες, ακολουθεί ο αναστοχασμός και οι συζητήσεις της ομάδας δράσης για προτάσεις–λύσεις-άρσεις των προβλημάτων αυτών και η πρακτική εφαρμογή αυτών.



Φωτογραφία 3: Μία από τις δράσεις των μελών της ομάδας των παιδιών –συλλογή περιττωμάτων σκύλων.

Απαιτείται πλήρης ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων των παιδιών για το όλο εγχείρημα και ζητείται τόσο η έγγραφη ενυπόγραφη άδεια συμμετοχής των παιδιών τους σε αυτό όσο και ανατροφοδότηση προς τους υπευθύνους για την παρουσίαση-αφήγηση από τα παιδιά στους γονείς των δραστηριοτήτων του προγράμματος.

Εφιστάται η ιδιαίτερη προσοχή των υπευθύνων στην απεικόνιση και διάθεση της ταυτότητας συμμετεχόντων παιδιών.

Β4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Για την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου είναι απαραίτητη από πλευράς των συμμετεχόντων μαθητών η εξοικείωση και εκμάθηση της χρήσης της ψηφιακής μηχανής (ή αυτής ενός κινητού τηλεφώνου), της χρήσης ψηφιακών εκπαιδευτικών πακέτων και διαδραστικών δραστηριοτήτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, της αποθήκευσης των φωτογραφιών στο κατάλληλο πρόγραμμα και σε συγκεκριμένους φακέλους στον Η/Υ αλλά και η εξοικείωση αυτών με τα απλά μέσα ηχοληψίας όπως μικρόφωνο, Η/Υ και ψηφιακό «κασετόφωνο» για την παραγωγή πολυμεσικής εφαρμογής.

Από δε την πλευρά των υπευθύνων εφαρμογής προαπαιτείται πολύ καλή γνώση χρήσης του Η/Υ, των προγραμμάτων του και του internet και ειδικότερα αυξημένη εξοικείωση με τη χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών πακέτων και λογισμικών επεξεργασίας της φωτογραφίας. Η ενασχόληση με τη «φωτογραφία» εν γένει αλλά και η παρακολούθηση συναφών επιμορφωτικών προγραμμάτων με τις τεχνικές της φωτογράφησης είναι ένα επιπλέον ατού στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Β5. Έρευνα

Η φωτογραφική ανακάλυψη και καταγραφή των προβλημάτων που δυσχεραίνουν ή/και αποτρέπουν την ασφαλή μετακίνηση των πεζών στα πολεοδομικά περιορισμένα πεζοδρόμια του κέντρου της πόλης της Θεσσαλονίκης ήταν το κύριο ζητούμενο στην ανάπτυξη του περιβαλλοντικού προγράμματος «Κλικ! Μέριασέτο να διαβώ-Κάντε χώρο να περάσω». Δύο αγόρια και ένα κορίτσι με εκπαιδεύσιμη νοητική υστέρηση, μαθητές των πρώτων τάξεων Δημοτικού Σχολείου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης περιηγήθηκαν, φωτογράφησαν, κατέγραψαν, έμαθαν, συζήτησαν, οργάνωσαν την αντίδραση τους και έδρασαν πάνω σε ένα περιβαλλοντικό, κοινωνικά προερχόμενο και πορευόμενο πρόβλημα: τη δυσκολία της μετακίνησης των πολιτών πάνω στα πεζοδρόμια.



Φωτογραφία 4: Ένα από τα αγόρια της ομάδας εκπαιδευομένων φωτογραφίζει τη δυσκολία μετακίνησης των πεζών στα πεζοδρόμια –στενότητα χώρου διάβασης, σκαλοπάτια και ανοίγματα χωρίς σήμανση ή περίφραξη υπογείων πολυκατοικιών.

Το όλο εγχείρημα είχε ως κατακλείδα την παραγωγή μίας πολυμεσικής παρουσίασης του όλου προγράμματος με τη μορφή της παραμυθικής ψηφιακής αφήγησης με τίτλο «Πετάνε οι αρκούδες?», με ενεργή συμμετοχή στην τελική του παρουσίαση των ίδιων των εκπαιδευόμενων μαθητών. Δηλαδή, το σενάριο και η επιλογή των φωτογραφιών της παρουσίασης συνδιαμορφώθηκαν από τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές ενώ το κείμενο-ατάκες που επένδυσε ηχητικά την πολυμεσική εφαρμογή ήταν οι ίδιες οι φωνές των παιδιών.



Φωτογραφία 5: Το εξώφυλλο της πολυμεσικής παρουσίασης.

Β6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Θεωρούμε ότι το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό προϊόν μπορεί να αποτελέσει πηγή άντλησης πληροφοριών για τη συστηματική καλλιέργεια περιβαλλοντικά ορθών και κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών των μελών μίας οργανωμένης κοινωνίας προς τον περιβάλλοντα δημόσιο χώρο. Η αρχική εφαρμογή του απέδειξε ότι μπορεί να αποτελέσει χώρο πολυποίκιλης έκφρασης μαθητευόμενων πολιτών, στην προκειμένη περίπτωση ενός κοριτσιού και δύο αγοριών από την πόλη της Θεσσαλονίκης, ενώ το περιεχόμενο και οι μέθοδοι εφαρμογής του μπορούν να υιοθετηθούν για εφαρμογή από μαθητές του τυπικού Νηπιαγωγείου και των 3 πρώτων τάξεων του τυπικού ή/και ειδικού Δημοτικού Σχολείου.

Β7. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Council of Europe-Pestalozzi Programme. http://www.coe.int/en/web/pestalozzi/home

Εκπαιδευτικές βαλίτσες συσχετιστικών παιχνιδιών με κάρτες, Los Buenos modales. Ισπανία: akros educativo.

Εκπαιδευτικό υλικό του Εθνικού Θεματικού Δικτύου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Βιώσιμη Πόλη: η πόλη ως πεδίο εκπαίδευσης για την αειφορία» και των προγραμμάτων του «Αναζητώντας τον χαμένο χώρο» και «Θεσσαλονίκη Βιώσιμη Πόλη». Θεσσαλονίκη: Κ.Π.Ε. Ελευθερίου Κορδελιού & Βερτίσκου.

Νέα Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, -Οριζόντια Πράξη» (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Οδηγοί για τους Εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, -Οριζόντια Πράξη» (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Buckingham, D. (2007). *«Μορφές αναλφαβητισμού στα ψηφιακά μέσα: επανεξετάζοντας την εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνία στην εποχή του διαδικτύου»*, στο αφιέρωμα : Αγωγή και εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας (επιμ. Ντάβου, Μ.), Ζητήματα Επικοινωνίας, τ.6.

Dewey, J. (1933 ελλ. Έκδοση 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.

F14-Κοινόν Φωτογράφων-Photographers’ Commune (2012). *Γνωριμία με την Τέχνη της Φωτογραφίας.* Θεσσαλονίκη.

Mezirow, J. (1991). Transformative Dimension of Adult Learning. San Fransisco: Jossey-Bass.

Rogers, A. (2002). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βασδόκας, Κλ. (2014). *Συμβουλές για μία καλή φωτογράφηση-mp4*. Θεσσαλονίκη.

Κατσάγγελος, Γ. (2015). *Σημειώσεις Εργαστηρίου Φωτογραφίας του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών της Σχολής Καλών Τεχνών του Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη.

Πρωτέας: εκπαιδευτικά σενάρια για τα γλωσσικά μαθήματα, http://proteas.greek-language.gr/ , Ελλάδα

Τερζητάνου, Χ. (2015). *Η εισαγωγή της φωτογραφίας στην εκπαιδευτική πράξη. Σημειώσεις επιμορφωτικής συνάντησης «Κλικ, χρώματα και κόμικς».* Θεσσαλονίκη: Α/θμια Εκπαίδευση Αν. Θεσσαλονίκης.

Υπ. Παιδείας και Θρησκευμάτων-Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. *Εξερευνώ τις ιστορίες.* http://www.e-istories.gr/ , Ελλάδα.

"Το τραγούδι του ποταμού" Μια πρόταση βιωματικής διδασκαλίας για την αειφόρο διαχείρηση των υδάτινων πόρων, στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο, βασισμένη σε ένα παραμύθι και ένα επιτραπέζιο παιχνίδι για τον Κύκλο του Νερού

Ελένη Μπουροτζόγλου

Νηπιαγωγός ΠΕ60, Msc Διαχείρισης Υδάτινων Πόρων, Φοιτήτρια Τμήματος Δασοπονίας και Διαχείρισης Φυσικού Περιβάλλοντος, ebourotzoglou@yahoo.gr

Περίληψη

Η διδακτική πρόταση αυτή έχει ως στόχο τη βιωματική επαφή των νηπίων με τον κύκλο του νερού και την ρύπανση/μόλυνση του νερού μέσα από παραμύθι, αυτοσχεδιασμό, ζωγραφική, συζήτηση, μελέτη συναισθημάτων, προτάσεις επίλυσης προβλήματος. Θα καταλήξει στη δημιουργία επιτραπέζιου παιχνιδιού όπου θα αποτυπωθεί η εμπειρία των νηπίων/εκπαιδευόμενων. Θα γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας οι εμπειρίες των νηπίων/εκπαιδευόμενων που συμμετέχουν, με συζήτηση μέσα στις ομάδες επιδιώκοντας αλλαγή στάσης. Θα ανιχνευθούν και θα αναλυθούν τα συνοδευτικά συναισθήματα. Με την εργασία σε ομάδες θα προσπαθήσουμε να προωθήσουμε την ανάπτυξη της θετικής αυτοεικόνας τους, ενδυναμώνοντας τη διάθεσή τους για μάθηση, εξάπτοντας τη φαντασία, προάγοντας την περιέργεια, τη δημιουργικότητα και τον πειραματισμό. Με την ενεργό εμπλοκή τους κατά την μαθησιακή διαδικασία θα γίνει προσπάθεια να παράγουμε προς την κατεύθυνση ενός συγκεκριμένου έργου: την ευαισθητοποίηση της νέας γενιάς που σε λίγα χρόνια θα διαχειριστεί τους φυσικούς πόρους, επεμβαίνοντας στο περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: *Βιωματική Μάθηση, Νηπιαγωγείο, Ο Κύκλος του Νερού, Μόλυνση/Ρύπανση Νερού*

Α. Γενικά χαρακτηριστικά

Γενική ιδέα σχεδίου διδασκαλίας

Ο Κύκλος του Νερού και η ρύπανση/μόλυνση του νερού θα διδαχθούν διαθεματικά

Θα αναφερθούν οι εμπειρίες των νηπίων/εκπαιδευόμενων

Η ρύπανση/μόλυνση του νερού θα επιδιωχτεί να **βιωθεί** ως *δικό τους* πρόβλημα

Θα μελετηθούν και θα αναλυθούν τα συναισθήματά τους

Θα εργαστούν σε ομάδες

Στοιχεία καινοτομίας και πρωτοτυπίας

Η διδακτική πρόταση σε πραγματικές συνθήκες τάξης Νηπιαγωγείου περιλαμβάνει τη δημιουργία επιτραπέζιου παιχνιδιού από τα νήπια όπου θα αποτυπωθούν οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους και θα συνεχίσει να παίζεται στις γωνιές παιχνιδιού το επόμενο διάστημα για να τους ωφελήσει σε βάθος χρόνου.

Τα πλεονεκτήματα της προσέγγισης που θα παρουσιάσουμε

Το πλεονέκτημα της *βιωματικής προσέγγισης*, που χρησιμοποιούμε στη διδακτική μας πρόταση, είναι ότι καλλιεργεί θετικά συναισθήματα και αλλαγή στάσης. Επίσης, η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική με τη βιωματική προσέγγιση, επειδή οι μαθητές χαίρονται με αυτό που κάνουν, λειτουργώντας σε κλίμα ασφάλειας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Κάθε μαθητής είναι μοναδικός και άρα όλες οι μαθησιακές εμπειρίες πρέπει να συνδέονται με τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τα βιώματά του.

Διδακτικό αντικείμενο και διδακτική ενότητα

Η διδακτική πρόταση αφορά παιδιά προσχολικής ηλικίας κυρίως (4-6 χρόνων) αλλά μπορεί να εφαρμοστεί και στις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολειού. Θα υλοποιηθεί για το γνωστικό αντικείμενο Μελέτη Φυσικού Περιβάλλοντος (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) και θα εξακτινωθεί στη Γλώσσα και στη Δημιουργία και Έκφραση (Εικαστικά).

Όμως, η διδακτική πρόταση, που θα παρουσιαστεί στο συνέδριο, για να βιωθεί από τα παιδιά και να έχει αποτελέσματα, θα πρέπει τα παιδιά να έχουν συμμετάσχει σε πρόγραμμα Συναισθηματικής Αγωγής και να έχουν εξοικειωθεί με την αναγνώριση των συναισθημάτων τους. Επίσης, η διδακτική πρόταση θα πρέπει να αποτελεί μέρος ενός μεγάλου περιβαλλοντικού προγράμματος και θα διαρκέσει πάνω από ένα μήνα, ανάλογα με το ενδιαφέρον των παιδιών.

Τα υποθέματά του μπορεί να είναι: ΤΟ ΝΕΡΟ ΣΤΗ ΓΗ (Το νερό ως πηγή ζωής. Ο κύκλος του νερού. Οι ιδιότητες του νερού. Οι τρεις φυσικές καταστάσεις του νερού: υγρό, στερεό, αέριο. Η διαστολή του νερού κτλ) και ΝΕΡΟ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ (Ο άνθρωπος και η διαχείριση των υδάτων. Η ρύπανση των υδάτων. Οι σύγχρονες κοινωνίες και η ορθολογική

διαχείριση των υδάτινων πόρων. Εξοικονόμηση νερού). Το θέμα μπορεί να καταλήξει σε παρουσίαση του προγράμματος στους γονείς.

Προτείνεται να υλοποιηθεί την Άνοιξη, τον Μάιο, περίοδο κατάλληλη για εξορμήσεις στη φύση, η οποίες θα αποτελούν και την αφόρμιση της ενασχόλησης με το συγκεκριμένο θέμα. Επιπλέον, την περίοδο αυτή τα παιδιά έχουν κατακτήσει δεξιότητες γλωσσικού γραμματισμού.

***Χρονική διάρκεια που απαιτείται για την υλοποίηση του μαθήματος σε πραγματικές συνθήκες*.**

Η διδακτική πρόταση, που θα παρουσιαστεί στο συνέδριο, διαρκεί σε πραγματικές συνθήκες- στην τάξη- περίπου πέντε 20άλεπτα και όσο διαρκεί το ενδιαφέρον των παιδιών.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Γενικός σκοπός

Να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στις ηθικές πτυχές του περιβαλλοντικού ζητήματος της διαχείρισης των υδάτινων πόρων.

Επιμέρους διδακτικοί στόχοι

Γνωστικοί

- Να κατανοήσουν το θέμα του Κύκλου του Νερού και της ρύπανσης/μόλυνσης του νερού
- Να γνωρίσουν βιωματικά το ποτάμι, το δάσος, τα φυτά και τα ζώα
- Να μάθουν να παρατηρούν και να χρησιμοποιούν τις παρατηρήσεις τους

Συναισθηματικοί

- Να καταλάβουν ότι το ποτάμι είναι ένα ολόκληρο οικοσύστημα που χρειάζεται την προσοχή μας και την προστασία μας
- Να ερμηνεύουν στοιχεία του κόσμου που τα περιβάλλει μέσα από διαδικασίες παρατήρησης, περιγραφής και σύγκρισης.
- Να εκδηλώσουν διάθεσης συμμετοχής στη διδακτική διαδικασία.
- Να δημιουργήσουν τα ΠΙΣΤΕΥΩ τους, μέσα από τις προσωπικές του εμπειρίες
- Να δημιουργήσουν σύστημα αξιών ώστε στο μέλλον να αποτελέσει τον τρόπο συμπεριφοράς τους, την προσωπική τους φιλοσοφία, τον τρόπο ζωής τους, τα ιδανικά τους, την κοσμοθεωρία τους.
- Να είναι ικανοί να αντιδρούν στην κατεύθυνση της στήριξης των αξιών τους σε περιπτώσεις, που το σύνολο αξιών τους απειλείται.

Κοινωνικοί

- Να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν το προφορικό τους λόγο
- Να μάθουν να εργάζονται ομαδικά και να συνεργάζονται για την επίτευξη ενός στόχου

Μεταγνωστικοί

- Να καλλιεργήσουν μεταγνωστικές **δεξιότητες** και μεταγνωστικές στρατηγικές
- Να γνωρίσουν τί ακριβώς γνωρίζουν για το πρόβλημα της μόλυνσης του νερού και της ορθολογικής διαχείρισης των φυσικών πόρων και τί δεν γνωρίζουν αλλά και το πώς θα το γνωρίσουν.
- Να συνδέσουν μια νέα πληροφορία με την προηγούμενη **γνώση** τους για το θέμα.
- Να παρακολουθήσουν και ελέγξουν τις γνωστικές τους διεργασίες, τον τρόπο και την πορείας σκέψης τους.
- Να ανακεφαλαιώσουν τις διαδικασίες της σκέψης (αναστοχαστική ανατροφοδότηση)
- Να αξιολογήσουν τον εαυτού τους στην επίλυση προβλημάτων στη διάρκεια του εργαστηρίου
- Να αναπτύξουν μεταγνωστικές **συμπεριφορές**
- Να μάθουν τη μεθοδολογία της μάθησης

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Τι αναμένουμε από την υλοποίηση της διδασκαλίας

- Να καλλιεργήσουν αυτοπεποίθηση, ευελιξία και δημιουργικότητα στη μάθηση
- Να μάθουν μέσα από τη διασκέδαση και την ψυχαγωγία.
- Να αναπτύξουν αξιολογική κρίση σχετικά με το θέμα της μόλυνσης του νερού και να το θεωρήσουν δικό τους πρόβλημα

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Θεωρίες μάθησης με βάση τις οποίες σχεδιάσαμε τη διδακτική πρόταση

1. Η διδακτική πρόταση περιλαμβάνει εργαστήριο **Βιωματικής μάθησης**. Η βιωματική μάθηση έχει τις ρίζες της στο έργο των Dewey, Kilpatrick, Bruner, Piaget και Vygotsky (Katz & Chard, 1993).

Ο Dewey, με το “learning by doing” υποστηρίζει οτι η εκπαίδευση πρέπει να είναι διαδικασία που βοηθά το παιδί να αποκτήσει εμπειρία μέσα από τη σχέση και την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον.

Ο Kilpatrick τονίζει με τη σειρά του ότι δεν μαθαίνουμε τίποτα που δεν μας ενδιαφέρει. Ο καθένας μαθαίνει όταν έχει κίνητρο να το κάνει και αυτό προέρχεται από τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του. Όταν υπάρχει εσωτερικό κίνητρο τότε υπάρχει και παιδαγωγικό αποτέλεσμα.

Ο Bruner τόνισε τη σημασία της μάθησης με ανακάλυψη και της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στην αναζήτηση της δομής των πραγμάτων.

Ο Piaget αναφέρει ότι «γνωρίζω ένα αντικείμενο σημαίνει ενεργώ πάνω σ’ αυτό και το μεταμορφώνω, για να αντιληφθέν τους μηχανισμούς αυτής της μεταμόρφωσης σε συνδυασμό με τις δίκες μου μεταμορφωτικές πράξεις» (Φράγκος, 1995)

Ο Vygotsky πίστευε ότι η μάθηση πρέπει να είναι συνεργατική και να συντελείται σε μικρές ομάδες συνομηλίκων με διαφορετικές ικανότητες, οι οποίοι έχουν την ευθύνη να επιλύουν τις διαφορές τους και να εργάζονται για έναν κοινό πρόγραμμα. Το πρόγραμμα θα πρέπει να είναι αναδυόμενο και να στηρίζεται στα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις ικανότητες των παιδιών, να παρέχει πολλές ευκαιρίες για δραστηριότητες σχετικές με το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών και να στηρίζεται στην υποβοηθουμένη ανακάλυψη (Ντολιοπούλου, 2001).

Ένας από τους ορισμούς που έχει δοθεί για τη βιωματική μάθηση είναι: «βιωματική είναι η εμπειρία εκείνη που βιώνεται ως κάτι που αφορά και συν-κινεί». Με άλλα λόγια δεν μπορεί να θεωρηθεί βιωματική εμπειρία οτιδήποτε δεν σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα, τα προηγούμενα βιώματα και τους στόχους του ίδιου του μαθητή για τον εαυτό του (Μπακιρτζής, 2008).

Η βιωματική μάθηση με τη μεθοδολογία της είναι ικανή να προετοιμάσει τα παιδιά στο επίπεδο εμπιστοσύνης, αλληλεξάρτησης αλλά και κοινωνικής ευαισθησίας έτσι ώστε να περάσουν μετά στο επόμενο επίπεδο της επίλυσης προβλημάτων.

2. Η διδακτική πρόταση βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο της μεθοδολογίας της **Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης** που χρησιμοποιεί τις βιωματικές μεθόδους μάθησης.

Οι Palmer και Neal (1994) θεωρούν ότι βασικό στοιχείο μιας σοβαρής προσπάθειας για να δημιουργηθούν νέα πρότυπα συμπεριφοράς των πολιτών είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Γι’ αυτό και πιστεύουν ότι θα πρέπει να αποτελεί σημαντικό μέρος της αγωγής του πολίτη.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση καλλιεργεί την ικανότητα δράσης εμπεριέχει την ικανότητα συνεργασίας, την κριτική προσέγγιση των περιβαλλοντικών θεμάτων, την προθυμία για συμμετοχή, την εμπιστοσύνη του άτομου στην προσωπική του δύναμη να επηρεάσει καταστάσεις, την ικανότητα έκφρασης των απόψεων και τις αξίες (Δημητρίου, 2009).

Σε αντίθεση με τη διδασκαλία άλλων επιστημονικών θεμάτων, όπου η έμφαση δίνεται κυρίως στην απόκτηση γνώσης, στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εκτός της εφαρμογής επιστημονικών γνώσεων απαιτείται η δημιουργία κλίματος εμπλοκής των παιδιών με το πρόβλημα και ακόμα σημαντικότερο, αναζητούνται δημιουργικές απαντήσεις σε καταστάσεις της καθημερινότητας (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2003).

Δημιουργώντας άμεσες (βιωματικές) σχέσεις με τα γεγονότα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βοηθάει τα παιδία να εμπλακούν συναισθηματικά και προσφέρει ευκαιρίες για δράση (Γεωργόπουλος, 2005).

Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων θα πρέπει να γίνεται με εξελικτικό τρόπο ως έξης: πρώτα οργανώνονται δραστηριότητες εμπιστοσύνης και αλληλεξάρτησης με συνομήλικους και ενήλικους (εκπαιδευτικοί), έπειτα δραστηριότητες επικοινωνίας των συναισθημάτων και της γνώσης, στη συνέχεια δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθησίας των παιδιών και τέλος δραστηριότητες συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων (Αυγητίδου, 2008).

3. Η διδακτική πρόταση επιδιώκει την ανάπτυξη της **κριτικής και δημιουργικής σκέψης**. Ο R. Paul, (1985) ορίζει την *κριτική σκέψη* ως πειθαρχημένη και αυτοκατευθυνόμενη σκέψη που λειτουργεί με βάση ορισμένες διανοητικές ιδιότητες (σαφήνεια, ακρίβεια, συνέπεια, λογικότητα, εμβρίθεια, πληρότητα, σχετικότητα, σημαντικότητα, αμεροληψία, επάρκεια κ.ά.) και προσαρμόζεται με επιτυχία στις λογικές απαιτήσεις μιας περιοχής ή ενός τύπου σκέψης

Ο Ματσαγγούρας, (2003), δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη διάσταση της *κριτικής σκέψης*, διότι θεωρεί ότι προωθεί τη δημιουργική παραγωγή σε δύο κρίσιμες φάσεις: πρώτον, κατά τη φάση της προετοιμασίας, όταν συγκεντρώνει και αξιολογεί το διαθέσιμο υλικό και αναζητεί εναλλακτικές προσεγγίσεις, και δεύτερον, κατά τη φάση της ετεροαξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των προϊόντων της δημιουργικής σκέψης. «Η θεώρηση της σκέψης», γράφει ο Ματσαγγούρας «ως συγκροτημένου συστήματος γνωστικών λειτουργιών και γνώσεων, που μπορούν να διδαχτούν, παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα παρέμβασης. Οι παρεμβάσεις αυτές μάλιστα, όταν γίνονται κάτω από συγκεκριμένους όρους, κατορθώνουν να βελτιώσουν τη γενική ποιότητα των νοητικών λειτουργιών, όπως προκύπτει και από την αξιολόγηση προγραμμάτων διδασκαλίας της *κριτικής σκέψης*, τα οποία στοχεύουν – και συνήθως αναπτύσσουν - σε κάποιες από τις επιμέρους λειτουργίες». Για την κριτική σκέψη αναφέρουμε ενδεικτικά προγράμματα: τα μοντέλα λύσης προβλημάτων, τις μεθόδους και μοντέλα μελέτης της διαλογιστικής, τα μοντέλα λήψης αποφάσεων, τα προγράμματα γνωστικής παρέμβασης κλπ.

Επιδίωξη μας, επίσης, είναι η ανάπτυξη της *δημιουργικής σκέψης* στη διδακτική πράξη. Αναφέρουμε ενδεικτικά προγράμματα για τη δημιουργική σκέψη: τα προγράμματα παραγωγικής σκέψης, την ιδεοθύελλα, την παραγωγή ιδεών μέσω καταλόγου ερωτήσεων, τις εικόνες, τις ιστορίες, τα ιχνογραφήματα κλπ. Τόσο η κριτική, όσο και η δημιουργική σκέψη μπορούν να καλλιεργηθούν στη σχολική τάξη κι αυτό επιβάλλεται να αποτελεί βασική επιδίωξη της διδασκαλίας. «Επειδή όμως», συνεχίζει ο Ματσαγγούρας, «μπορεί να υπάρχει κριτική σκέψη χωρίς στοιχεία δημιουργικής, και αντίστροφα, προσπάθεια του σχολείου πρέπει να είναι ο εμπλουτισμός της

μιας με στοιχεία της άλλης. Η συνύπαρξη και των δύο αυτών διαστάσεων, της κριτικής και της δημιουργικής, καθιστούν τη σκέψη ανώτερης ποιότητας και αποτελεσματική.

4. Η διδακτική πρόταση χρησιμοποιεί τη μέθοδο της **μη κατευθυντήριας παρεμβατικότητας**, που στηρίζεται στο τρίπτυχο: «Ακούω – προτείνω – συνοδεύω» (Μπακιρτζής – Μπιτζαράκης, 2007)

ακούω: επικέντρωση στο λεκτικό, μη λεκτικό και συναισθηματικό περιεχόμενο της έκφρασης των συμμετεχόντων, ατομικά και ομαδικά και επαναδιατύπωση – «καθρέφτισμά» του (ενεργός ακρόαση) με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή (Μπακιρτζής – Μπιτζαράκης, 2007).

προτείνω: διευκόλυνση της έκφρασης και της επικοινωνίας με κατάλληλες ασκήσεις – δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες, επιθυμίες και κίνητρα των μελών, διατύπωση υποθέσεων σχετικά με την κατανόηση της ατομικής, διαπροσωπικής και ομαδικής λειτουργίας. Οποιαδήποτε πρόταση και υπόθεση τίθεται στη διάθεση της ομάδας ως συνεισφορά των εμψυχωτών και των μελών και φυσικά μπορεί να συζητηθεί, να αλλάξει ή να απορριφθεί. Κανείς δεν υποχρεούται να συμμετάσχει στις προτεινόμενες ασκήσεις δραστηριότητες, ούτε να δεχτεί εξ' αρχής υποθέσεις που αφορούν τη λειτουργία και συμπεριφορά του δίχως το αίτημα ή τη συμφωνία του γι' αυτό (Μπακιρτζής – Μπιτζαράκης, 2007).

συνοδεύω: οι εμψυχωτές είναι συνεχώς παρόντες «ακούγοντας», διευκολύνοντας, προτείνοντας και γενικότερα δημιουργώντας ένα πλαίσιο θερμής παρουσίας, ενδιαφέροντος και αποδοχής, ανεξαρτήτως του περιεχομένου των λεγομένων και διαδραματιζομένων κάθε φόρα. Ενδιαφέρονται για τον καθένα και για οτιδήποτε ενδιαφέρει την ομάδα δίχως προσωπική τους αξιολόγηση για το τι είναι ενδιαφέρον και το τι όχι. Αυτό το κρίνει αποκλειστικά η ομάδα και τα μέλη της μέσω της λεκτικής αλλά και της μη λεκτικής έκφρασης που οι εμψυχωτές οφείλουν να επαναδιατυπώνουν, «καθρεφτίζοντας» μέσω της ενεργούς ακρόασης (Μπακιρτζής – Μπιτζαράκης, 2007).

5. Η διδακτική πρόταση χρησιμοποιεί τη μέθοδο της **ενεργητικής ακρόασης**. Η δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης/τεχνική της αντανακλαστικής ακοής χαρακτηρίζεται από γνήσια κατανόηση και πραγματοποιείται όχι μόνο μέσω του αυτιού αλλά και μέσω της όρασης και όλων των αισθήσεων γενικά (Μπρούζος, 1998). Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, στην πολύ σημαντική διαδικασία της ακρόασης, η εκπαιδευτικός θα προσπαθήσει να καταλάβει τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τα πιστεύω-αξίες των παιδιών/εκπαιδευόμενων, ώστε να κατανοήσει την άποψη τους. Θα προσπαθήσει να *ακούσει ενεργητικά* κάθε άποψη του παιδιού/εκπαιδευόμενου παραφράζοντας τα λεγόμενά του, επαναδιατυπώνοντάς τα, κοιτώντας τον στα μάτια ώστε να αποκωδικοποιεί και τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπει, επιβεβαιώνοντας την ακρόαση με νεύματα- μορφασμούς-σύντομες φράσεις, καθρεφτίζοντας (επαναλαμβάνοντας) φράσεις του παιδιού/εκπαιδευόμενου για να επαληθεύσει/διαψεύσει το ίδιο το παιδί/εκπαιδευόμενος τα λεγόμενά του και τέλος απαντώντας με αντανάκλαση των συναισθημάτων του παιδιού/εκπαιδευόμενου.

6. Η διδακτική πρόταση κυρίως χρησιμοποιεί τη μέθοδο των **ανοιχτών ερωτήσεων**.

Ο/Η εκπαιδευτικός υποβάλλει συχνότερα ανοιχτές ερωτήσεις και λιγότερες κλειστού τύπου. Τα ερωτήματα κλειστού τύπου (ποιο, τι , πόσο, που, πότε) επιδέχονται περιορισμένο αριθμό απαντήσεων και βοηθούν στην επικέντρωση της προσοχής των παιδιών σε ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, στην ανάκληση σειράς γεγονότων ή συνθηκών και στην εκδήλωση της κατανόησης του παιδιού μέσω προβλέψεων. Ενώ με τη χρήση ανοιχτών ερωτήσεων, γίνεται μια πιο εις βάθος συζήτηση μιας και τα θέματα και οι απορίες αναλύονται περισσότερο και αποτελούν το έναυσμα για να προχωρήσει η συζήτηση παρακάτω. που εμπλέκουν τα παιδιά σε καταστάσεις προβληματισμού και τα ωθεί στην αναζήτηση λύσεων και προτάσεων για τα θέματα που προκύπτουν. Τα ερωτήματα ανοιχτού τύπου (πώς, γιατί, με ποιον τρόπο) επιδέχονται ένα εύρος απαντήσεων και βοηθούν στην κατανόηση , ενθαρρύνουν ην αποκλίνουσα και τη δημιουργική σκέψη , προάγουν το συλλογισμό , ανανεώνουν το ενδιαφέρον και γενικά ενισχύουν την αυτοπεποίθηση του παιδιού (ΥΠΠΚ, 2002:32).

Οι ερωτήσεις γενικότερα, είναι μια δυναμική στρατηγική, που βοηθάει τους συνομιλητές να ελέγξουν το περιεχόμενο και να συσχετίσουν όσα έχουν μάθει με όσα ήδη γνωρίζουν. Τα παιδιά πρέπει πάντα να ενθαρρύνονται να διατυπώνουν ερωτήματα με σαφήνεια και με τρόπο που να επιτρέπει πρακτική διερεύνηση, με σκοπό την αναζήτηση απαντήσεων.

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Τεχνικές διδασκαλίας

Στην διδακτική πρόταση θα χρησιμοποιηθούν τεχνικές ενεργητικής μάθησης όπως:

1. Ελεύθερος Συνειρμός. Η τεχνική του ελεύθερου συνειρμού για εισαγωγή του θέματος είναι ένας ενδιαφέρον τρόπος εισαγωγής του συντονιστή στο θέμα (αν το παιδί έχει ζήσει κάποιο περιστατικό ρύπανσης/μόλυνσης του νερού). Ενεργοποιεί και ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία της ομάδας. Επιτρέπει την αυθόρμητη συμμετοχή της πλειοψηφίας των μαθητών και προετοιμάζει την εμβάθυνση και περαιτέρω επεξεργασία του θέματος.

2. Παιχνίδι ρόλων. Είναι μια εκπαιδευτική τεχνική που επιτρέπει στους μαθητές να εξετάσουν κάποιες πλασματικές καταστάσεις σε πλαίσιο ασφαλές και ελεγχόμενο. Η διδακτική αυτή μέθοδος προσφέρει μια δημιουργική και ευχάριστη εμπειρία. Πρέπει να γίνεται σε εθελοντική βάση. Μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ καλό έναυσμα για συζήτηση. Οι μαθητές μπορούν να αυτενεργήσουν, να αυτοσχεδιάσουν, να μπουν καλύτερα στη θέση του άλλου και να προβληματιστούν για τη σχέση τους μαζί του.

3. Αναστοχασμός. Με τον όρο αυτό εννοούμε τη νοερή διεργασία με την οποία ανακαλούμε στη σκέψη μας γεγονότα που έχουν συμβεί ή περιμένουμε να συμβούν. Ως παιδαγωγική μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διαμόρφωση στόχων, την αντιμετώπιση εξελίξεων, τον έλεγχο των συναισθημάτων και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

4. Καλλιτεχνική δημιουργία. Μερικές μορφές τέχνης αποτελούν πολύτιμη διδακτική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο. Οι μαθητές δε συζητούν απλά ή αποκτούν γνώσεις για τις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, αλλά ευαισθητοποιούνται. Οι δυνατότητες που παρέχει είναι:

- Έκφραση αφηρημένων εννοιών. Με την απεικόνιση κοινωνικών καταστάσεων, μέσω της ζωγραφικής, των κατασκευών (π.χ. δημιουργία επιτραπέζιου παιχνιδιού με θέμα τη ρύπανσης/μόλυνσης του ποταμού), της μουσικής, του θεάτρου, του χορού και των οπτικοακουστικών μέσων (π.χ. βίντεο με καταράχτη ποταμού σε δάσος), παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να διερευνήσουν δικές τους κοινωνικές καταστάσεις, σχέσεις και προσωπικά συναισθήματα και να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες έκφρασης
- Περιφρούρηση της ιδιωτικής ζωής. Συζήτηση προσωπικών θεμάτων. Διαμέσου της τέχνης οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν αυτά τα θέματα χωρίς να συνδέονται φανερά με τον εαυτό τους

5. Εργασία σε ομάδες. Οι μαθητές μαθαίνουν να λειτουργούν ως μέλη μίας ομάδας. Εξασκούν δεξιοτήτων επικοινωνίας (συνεργάζονται, αναλαμβάνουν ευθύνες, λειτουργούν ως αρχηγοί ομάδας, ακούνε τους άλλους, σέβονται τη γνώμη τους κ.α.). Έχουν τη δυνατότητα να αποσαφηνίσουν τις ιδέες τους και να διαμορφώσουν στάσεις και επιλογές. Ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές και ενισχύεται η δυνατότητα συζήτησης και ανάπτυξης ποικιλίας ιδεών.

Τεχνικές αξιολόγησης επίτευξης των στόχων

Το ερωτηματολόγιο που θα ετοιμάσουμε θα περιλαμβάνει ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας και η συμπλήρωσή του θα γίνει μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής πρότασης. Τα ερωτηματολόγια παρέχουν πληροφόρηση για την ανταπόκριση των εκπαιδευόμενων στο πρόγραμμα συνολικά. Ως εκπαιδευτική τεχνική θεωρείται ως η πιο διαδεδομένη για την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Επίσης θεωρείται ως εύκολη και αποδοτική μέθοδος για τη συλλογή δεδομένων αναφορικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και την ανταπόκρισή των συμμετεχόντων σε αυτό. Οι ερωτήσεις μπορούν να καλύπτουν ένα ή περισσότερους άξονες ανάλογα με τους στόχους που επιδιώκουμε με τη διερεύνηση που κάνουμε, τη διάρκεια του προγράμματος, το διαθέσιμο χρόνο για αξιολόγηση.

Αξιολόγηση των Μαθησιακών αποτελεσμάτων

Η αποτελεσματικότητα αυτού του εκπαιδευτικού προγράμματος θα αξιολογηθεί σε συνάρτηση με το βαθμό επιτυχίας των στόχων που είχαν καθοριστεί:

α) την ανταπόκριση των εκπαιδευόμενων στο περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας (οι αντιδράσεις, οι εντυπώσεις, τα συναισθήματα και ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων όσο αφορά το περιεχόμενο και τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν)

β) τις γνώσεις, δεξιότητες που υιοθέτησαν οι συμμετέχοντες μέσα από τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (η αποκτηθείσα γνώση, η βελτίωση των ικανοτήτων και η αλλαγή των στάσεων που δηλώνουν ότι προτίθενται να πραγματοποιήσουν)

γ) τη συμπεριφορά που προτίθενται να υιοθετήσουν από την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (ο βαθμός βελτίωσης ή τροποποίησης της συμπεριφοράς τους).

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

Διδακτική διαδικασία

♫ Μουσική υπόκρουση οικολογικού τραγουδιού

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Οι συμμετέχοντες παίρνουν τη θέση τους σε ημικύκλιο κάνοντας μια μικρή περιήγηση ανάμεσα σε φωτογραφικό υλικό με δέντρα, ζώα του δασούς και ψάρια του ποταμού πριν τη ρύπανση/μόλυνση που είναι αναρτημένο στον τοίχο.

Διάρκεια 2΄.

2.ΓΝΩΡΙΜΙΑ: Καθένας λέει το όνομα του και αν έχει ζήσει κάποιο περιστατικό ρύπανσης/μόλυνσης.

Διάρκεια 3΄.

3. **Ομαδικός αυτοσχεδιασμός/χορός** με κορδέλες/πανιά.

Ο εμψυχωτής μοιράζει χρωματιστά αυτοκόλλητα χαρτάκια που γράφουν πάνω ένα όνομα από τα δέντρα, ψάρια του ποταμού, ζώα και πουλιά του δάσους που «συνάντησαν» στο φωτογραφικό υλικό στην ΕΙΣΑΓΩΓΗ και τα μέλη της **ομάδας** μπαίνουν σε **ρόλο,** κινούνται και αυτοσχεδιάζουν.

Βίντεο με καταράχτη ποταμού σε δάσος.

Διάρκεια 3΄.

4. ΠΑΡΑΜΥΘΙ: "Το τραγούδι του ποταμού"

Ο Σταγονούλης κάνει τη βόλτα του μεταξύ ουρανού και γης… Χτίζεται ένα εργοστάσιο δίπλα στο ποτάμι, κοντά στο δάσος και προκαλεί τη ρύπανση/μόλυνση του ποταμού.... της κοντινής πόλης… Το τραγούδι του ποταμού σταματά…

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ Α΄: Εκπαιδευτικός, σε **ρόλο** εμψυχωτή, θέτει ερωτήσεις στα παιδιά/εκπαιδευόμενους, όπως: "τι καταστροφές σου προκάλεσε" (Νοητικός τομέας) και "τι αισθάνεσαι", "πως έζησες το γεγονός" (συναισθηματική εμπλοκή στο πρόβλημα). Τα

παιδιά/εκπαιδευόμενοι, σε **ρόλο** Σταγονούληδων, Δέντρων, Ζώων, Πουλιών και Ψαριών, **ζωγραφίζουν** πως έζησαν την καταστροφή. Τα έργα αναρτώνται.

♫ Μουσική υπόκρουση οικολογικού τραγουδιού

Διάρκεια 8΄.

5. ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ Β΄: Με εκπαιδευτικό, σε **ρόλο** εμψυχωτή και παιδιά/εκπαιδευόμενους σε **ρόλο** ομάδων ανθρώπων που εμπλέκονται στο πρόβλημα (Αστυνομικοί-εργοστασιάρχες-ΜΜΕ-Μέσα κοινωνικής δικτύωσης-κάτοικοι κοντινής πόλης).

Ο εμψυχωτής μοιράζει στα παιδιά/εκπαιδευόμενους χρωματιστά αυτοκόλλητα χαρτάκια που αναφέρουν το όνομα ενός από τους εμπλεκόμενους. Τα παιδιά/εκπαιδευόμενοι σχηματίζουν τις ομάδες τους και στην κάθε ομάδα δίνεται η οδηγία να καταγράψει, με όποιο τρόπο επιθυμεί, τις προτάσεις της για την επίλυση του προβλήματος της ρύπανσης/μόλυνσης του ποταμού και της κοντινής πόλης.

Συζήτηση για τις ενέργειες/υποχρεώσεις της κάθε ομάδας εμπλεκόμενων, τις ομοιότητες και τις διαφορές προσέγγισης που έχουν ανάλογα με τις επιδιώξεις της. Η κάθε ομάδα αναρτά τις προτάσεις της στο τοίχο.

Διάρκεια 3΄.

6. Συζήτηση για το πώς μπορούμε να αναπαραστήσουμε το παραμύθι με ένα Επιτραπέζιο Παιχνίδι. Τι χρειάζεται για να κατασκευαστεί. Γίνονται **ομάδες που** αναλαμβάνουν ένα ρόλο (σχεδιασμό παιχνιδιού, κανόνες, πιόνια). Επίδειξη ενός Επιτραπέζιου Παιχνιδιού που έγινε στην τάξη από τα νήπια με παρόμοιο θέμα.

Διάρκεια 3΄.

♫ Μουσική υπόκρουση οικολογικού τραγουδιού. Η ομάδα και το κοινό σηκώνεται όρθια, ενώνει τα χέρια και τραγουδά.

Αν θέλει η ομάδα κατασκευάζει το Επιτραπέζιο Παιχνίδι, όπως συζητήθηκε, σε έναν βοηθητικό χώρο έξω από την αίθουσα και μετά το αναρτούν στην αίθουσα.

Ο ρόλος του διδάσκοντα

- Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίσει να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, θα είναι καθοδηγητικός, ενθαρρυντικός, διαμεσολαβητικός και διευκολυντικός.
- Θα πρέπει να είναι παρών/ούσα, να ενισχύει δίχως να υποκαθιστά, να προτείνει δίχως να κατευθύνει, να συνοδεύει δίχως να παραβιάζει.
- Ο/Η εκπαιδευτικός, όταν υποβάλλει ερωτήσεις, θα πρέπει να είναι αλληλέγγυος/η, χαλαρός/ή – άνετος/η, να αποδέχεται τους άλλους, να υπαγορεύει, να δίνει κατευθύνσεις, να εκφράζει απόψεις και γνώμες, να δίνει και να ζητά πληροφορίες, να ζήτα απόψεις και γνώμες, να ζητά κατευθύνσεις, να μην έχει ένταση, επιθετικότητα – ανταγωνιστικότητα και να μην απορρίπτει τους άλλους.
- θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών χρησιμοποιώντας κατάλληλο λεξιλόγιο όπως, *τι νομίζεις;* (ζητώντας την άποψη του παιδιού χωρίς να περιμένει συγκεκριμένη απάντηση), *πώς το ξέρεις;* (ζητώντας από το παιδί να αιτιολογήσει την άποψή του), *είσαι σίγουρος;* (προωθώντας την έκφραση επιχειρημάτων), *ποιος νομίζεις ότι έχει δίκιο;* (αναγκάζοντας το παιδί να συγκρίνει διαφορετικές απόψεις και επιχειρήματα)
- πρέπει να καλλιεργεί κλίμα αναγνώρισης, αποδοχής και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ όλων των παιδιών
- πρέπει να προτρέπει με κατάλληλες ερωτήσεις τα παιδιά να εκφράζουν τις επιθυμίες και τις προθέσεις τους, να περιγράφουν, να εξηγούν, να επιχειρηματολογούν, να δικαιολογούν
- πρέπει να καλλιεργεί εσωτερικά κίνητρα στα παιδιά, ώστε να εμπλέκονται στις διαδικασίες ξεκινώντας από τις δικές τους επιθυμίες και τα δικά τους ενδιαφέροντα

Ο ρόλος του μαθητή/εκπαιδευόμενου

-Κατανοεί τη σημασία της αλληλεξάρτησης, της ειρηνικής συνύπαρξης, της αμοιβαίας υποχώρησης και της συνεργασίας
-Εισηγείται τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων
-Στηρίζει κάθε πρότασή του σε λογικές βάσεις
-Παρακινεί την ομάδα σε ανώτερα ποιοτικά αποτελέσματα
-Διευκολύνει την επίτευξη των στόχων της ομάδας
-Κατευνάζει τις τυχόν φιλονικίες. Διευκολύνει τις ανακύπτουσες αντιθέσεις.
-Διευκολύνει τη συζήτηση. Σέβεται την προσωπικότητα των αντιπάλων
-Αποπνέει αλληλεγγύη, ζεστασιά, αισιοδοξία
-Δεν είναι επιθετικός ούτε δείχνει υπεροψία και αρνητισμό
-Αποφεύγει την προσωπική προβολή και αναγνώριση εις βάρος των άλλων

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Υλικά που θα χρησιμοποιηθούν (έντυπο υλικό, λογισμικό, ιστότοποι διαδικτύου)

- εικόνες δέντρων, ζώων και πουλιών δάσους, ψαριών ποταμού, εργοστασίου
- βίντεο με καταράχτη στο δάσος
- παραμύθια: «Το σύννεφο που έβαλε τα κλάματα» Εκδόσεις: Καστανιώτη, το «Καμένο δάσος» Εκδόσεις: Κέδρος και ο «Δρακοπόταμος» Εκδόσεις: Διάπλαση

- πανιά /κορδέλες
- χρωματιστά αυτοκόλλητα χαρτάκια, χαρτί Α4, μαρκαδόροι, χαρτοταινία
- χαρτόνια, τέμπερες, πινέλα, πλαστελίνη

Υλικοτεχνική υποδομή που απαιτείται

Θα διαρρυθμιστεί ο χώρος με τέτοιο τρόπο που να εξυπηρετεί τις επί μέρους βιωματικές διαδικασίες με καρέκλες σε ημικύκλιο, βοηθητικά τραπέζια με τα υλικά και φορητό υπολογιστή.

Β7. Έρευνα

Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας από τυχόν εφαρμογή του συγκεκριμένου σχεδίου διδασκαλίας στην διδακτική πράξη ή παρουσίαση έρευνας βασισμένης σε βιβλιογραφία που να αποδεικνύει τα θετικά αποτελέσματα εφαρμογής της συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου στην πράξη.

Καλανταρίδου, Δ., (2012) «Η εφαρμογή των αρχών της *Βιωματικής μάθησης σε προγράμματα* Περιβαλλοντικής *Εκπαίδευσης στο* Νηπιαγωγείο», http://invenio.lib.auth.gr/record/131672/files/GRI-2013-10356.pdf?version=1

Β8. Βιβλιογραφικές Αναφορές και βοηθήματα

Παράθεση βιβλιογραφικών αναφορών που υποστηρίζουν τις θεωρητικές αναφορές στις παιδαγωγικές θεωρίες και γενικότερα στο περιεχόμενο του σχεδίου διδασκαλίας που υποβάλλετε.

Αυγητίδου, Σ., (επιμ.) 2008), «Συνεργατική μάθηση στην προσχολική Εκπαίδευση: Έρευνα και Εφαρμογές». Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α., (*2005*) (επιμέλεια) «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο Νέος Πολιτισμός που Αναδύεται», Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργόπουλος Α., *Τσαλίκη* Ε., (*2003*), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αρχές – Φιλοσοφία – Μεθοδολογία - Παιχνίδια και Ασκήσεις, Αθήνα: Gutenberg

Δημητρίου, Α., (2009) *Περιβαλλοντική* εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία- Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις», Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Ματσαγγούρας, Η., (2003). Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα:Gutenberg.

Μπακιρτζής, Κ., (2008). Η χαρά της μάθησης. Κοινωνία και ψυχική υγεία, 7:53-68

Μπακιρτζής, Κ., – Μπιτζαράκης, Π., (2007) «Εκπαίδευση στη μη κατευθυντική εμψύχωση των ομάδων», Θεσσαλονίκη

(Μπρούζος, Α., (1998), Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης (2η εκδ.), Αθήνα: Λύχνος.

Ντολιοπούλου, Ε., (2001), «Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής», Αθήνα: Τυπωθήτω

ΥΠΠΚ- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, (2002) «Οι φυσικές επιστήμες στο νηπιαγωγείο: Βοήθημα για τη νηπιαγωγό», Λευκωσία

Φράγκος, Χ., (1995), «Ψυχοπαιδαγωγική», Αθήνα: Gutenberg

Katz & Chard, S., (1993), "The project approach", in J. Roopnarine & J.Johnson (Eds), Approaches to early childhood education, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Inc.

Palmer, J., Neal, P., (1994), "The handbook of environmental education", London: Routledge

Paul, R., (1985), "The Critical Thinking Movement: A Historical Perspective", National Forum, The Phi Kappa Phi Journal, Winter 1985.

Ο ρόλος του συντονιστή-εμψυχωτή ομάδας στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες στην εκπαίδευση και η συμβολή του στη διαχείριση της δυναμικής της ομάδας ένα σχέδιο διδασκαλίας

Αμαλία Καζιάνη

Εκπαιδευτικός ΠΕ 06 Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Κέρκυρας, milena@sch.gr

Περίληψη

Το Σχέδιο Διδασκαλίας βασίζεται στη βιωματική – ομαδοσυνεργατική διδακτική μεθοδολογία και στοχεύει α) στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών που θα το εφαρμόσουν στη σχολική τάξη, με το ρόλο του συντονιστή – εμψυχωτή ομάδας και β) στην αξιοποίηση του ρόλου αυτού για την επίτευξη τόσο γνωστικών όσο και κοινωνικοσυναισθηματικών στόχων μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Μέσα από το παρόν Σχέδιο Διδασκαλίας επιδιώκεται μία διττή θεώρηση του ρόλου του συντονιστή – εμψυχωτή ομάδας: αφ' ενός όπως αυτός ασκείται από τον εκπαιδευτικό ως εμψυχωτή της ομάδας – τάξης και αφ' ετέρου όπως αυτός ασκείται από τους μαθητές – συντονιστές των ομάδων εργασίας στο πλαίσιο μίας ομαδοσυνεργατικής διδακτικής μεθοδολογίας. Στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της εφαρμογής του υπό παρουσίαση Σχεδίου Διδασκαλίας περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, η σταδιακή αυτονόμηση των μαθητών (learner autonomy) σε ό,τι αφορά την πρόσβαση στη γνώση και τη διαχείριση των πηγών της και η ανάληψη προσωπικής ευθύνης εκ μέρους των μαθητών – συντονιστών ομάδων, η οποία συνεπάγεται εξοικονόμηση χρόνου και ενέργειας για τον εκπαιδευτικό.

Λέξεις κλειδιά: εμψύχωση, δυναμική ομάδας, βιωματική μάθηση

Α. Εισαγωγή

Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας δίνει έμφαση σε ένα συγκεκριμένο στοιχείο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μεθοδολογίας: στο ρόλο του συντονιστή – εμψυχωτή ομάδας, ως μία από τις βασικότερες προϋποθέσεις για την επίτευξη τόσο γνωστικών όσο και κοινωνικοσυναισθηματικών στόχων μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Η καινοτομία της παρούσας διδακτικής πρότασης έγκειται στα εξής: πρώτον, στα εγχειρίδια που παρέχουν οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή βιωματικών, ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων για ποικίλα γνωστικά αντικείμενα (όπως οι βιωματικές δράσεις του Γυμνασίου, οι ερευνητικές εργασίες στο Λύκειο κ.ο.κ.), γίνεται περιγραφή του τρόπου συντονισμού και διαχείρισης των ομάδων από τον εκπαιδευτικό (χωρισμός σε ομάδες, ανάθεση ρόλων, διεργασίες αξιολόγησης), χωρίς ειδικότερες αναφορές στο ρόλο του κάθε μέλους και, ειδικότερα σε εκείνον του συντονιστή ομάδας (Ματσαγγούρας, 2005˙ Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων 2013). Δεύτερον, ο καινοτόμος χαρακτήρας των βιωματικών ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων και η σχετικά μικρή εμπειρία από την εφαρμογή τους στην τάξη (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων 2013), η οποία οφείλεται στην πρόσφατη ένταξή τους στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα, έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να είναι εξοικειωμένοι κυρίως με τη θεωρία, όχι όμως και με τη μεθοδολογία τους (Σπανός, 2001). Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια αφ' ενός να υπάρχει μία σχετική επιφυλακτικότητα εκ μέρους τους σε ό,τι αφορά την εφαρμογή τους στην τάξη και αφ' ετέρου να αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες σε επίπεδο μεθοδολογίας (π.χ. διαχείριση της δυναμικής της ομάδας, διαχείριση χρόνου, θέματα πειθαρχίας και αξιολόγησης).

Ένα τρίτο στοιχείο καινοτομίας της παρούσας πρότασης, το οποίο παράλληλα αποτελεί και βασικό πλεονέκτημα του βιωματικού τρόπου με τον οποίο αυτή θα παρουσιαστεί στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, είναι το γεγονός ότι οι ίδιοι θα ασκηθούν βιωματικά σε μία μορφή ομαδοσυνεργατικής μεθοδολογίας, την οποία στη συνέχεια θα έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν στην τάξη. Με τον τρόπο αυτόν αφ' ενός θα έχουν την ευκαιρία να προσεγγίσουν βιωματικά και να κατανοήσουν στην πράξη τα οφέλη, τις εφαρμογές αλλά και τις ενδεχόμενες δυσκολίες της διδακτικής αυτής μεθοδολογίας, και αφ' ετέρου αναλαμβάνοντας οι ίδιοι, ως εκπαιδευόμενοι, ρόλους μελών και συντονιστών ομάδων, θα έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν μία ενσυναισθητική στάση απέναντι στους μαθητές τους, οι οποίοι θα κληθούν σε δεύτερο χρόνο να συνεργαστούν στο πλαίσιο μικρών ομάδων.

Τέλος, ένα ακόμη στοιχείο καινοτομίας του παρόντος διδακτικού σχεδίου είναι το γεγονός ότι επιδιώκει να εξοικειώσει τους εκπαιδευτικούς με μία προσωποκεντρική ροτζεριανή οπτική του ρόλου του εκπαιδευτικού ως εμψυχωτή ομάδας και με τις δεξιότητες που αυτή περιλαμβάνει. Η οπτική αυτή, σύμφωνα με τον Καρλ Ρότζερς (Rogers 1991˙ Rogers 2004), συμβάλλει στην προαγωγή της συλλογικότητας μέσα στο πλαίσιο της ομάδας – τάξης, ενώ παράλληλα, όταν υιοθετηθεί και από τους μαθητές – συντονιστές των ομάδων εργασίας στην τάξη, προάγει τις κοινωνικές τους δεξιότητες και συμβάλλει στη δημιουργία ενός κλίματος σεβασμού, αμοιβαίας εκτίμησης, εμπιστοσύνης και ανάληψης προσωπικής ευθύνης για την εύρυθμη εξέλιξη της μαθησιακής διεργασίας.

Τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή του Σχεδίου αφορούν πρωτίστως την καλλιέργεια εκ μέρους των μαθητών δεξιοτήτων διαχείρισης της δυναμικής της ομάδας, ιεράρχησης, λήψης απόφασης και επίλυσης προβλημάτων. Οι παραπάνω δεξιότητες δεν απαιτούν ειδικές γνώσεις σε ό,τι αφορά το διδασκόμενο αντικείμενο, ως εκ τούτου μαθητές με φαινομενικά χαμηλές σχολικές επιδόσεις μπορούν να αναλάβουν ρόλο συντονιστή ομάδας και να διακριθούν σε αυτόν. Παράλληλα, η στενή συνεργασία των μαθητών – συντονιστών ομάδων με τον / την εκπαιδευτικό συμβάλλει αφ' ενός στην ενεργοποίησή τους για μεγαλύτερη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διεργασία και αφ' ετέρου στην άσκησή τους στην ενσυναίσθηση, καθώς συνειδητοποιούν στην πράξη τις

δυσκολίες που ανακύπτουν κατά το συντονισμό της ομάδας – έστω και ολιγομελούς – των ομοτίμων τους. Ένα ακόμη πλεονέκτημα από την αξιοποίηση του ρόλου του συντονιστή ομάδας αφορά την ανάληψη προσωπικής ευθύνης από τους μαθητές – συντονιστές ομάδων για το σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διεξαγωγή του μαθήματος. Η ενεργός εμπλοκή τους στις παραπάνω διαδικασίες συμβάλλει στο να αντιμετωπίζουν περισσότερο το μάθημα ως 'προσωπική τους υπόθεση'.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, το παρόν διδακτικό σχέδιο αποτελεί μία πρόταση ομαδοσυνεργατικής μεθοδολογίας η οποία μπορεί να εφαρμοσθεί από τον/την εκπαιδευτικό σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα (μαθήματα). Ως εκ τούτου, η έμφαση θα δοθεί στην άσκηση του ρόλου του συντονιστή – εμψυχωτή ομάδας και στη διαχείριση της δυναμικής της. Τα καθήκοντα του συντονιστή, οι απαιτούμενες δεξιότητες και τα οφέλη από την ανάληψη του ρόλου αυτού από τους μαθητές θα παρουσιαστούν εκτενέστερα στη συνέχεια. Ο/Η εκπαιδευτικός που θα εφαρμόσει την εν λόγω μεθοδολογική πρόταση στη σχολική τάξη μπορεί να επιλέξει το ακριβές περιεχόμενο της ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας (θέμα / διδακτική ενότητα και ανατιθέμενα έργα στις ομάδες) με βάση το διδασκόμενο αντικείμενο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών. Η ενδεικτική διάρκεια της δραστηριότητας σε πραγματικές συνθήκες είναι δύο διδακτικές ώρες.

Α1. Σκοπός, στόχοι

Σκοπός του προς παρουσίαση σχεδίου διδασκαλίας είναι να αναδείξει το ρόλο του συντονιστή - εμψυχωτή ομάδας, και τους τρόπους αξιοποίησής του μέσα στο πλαίσιο της ομάδας – τάξης για την επίτευξη γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών στόχων. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την εφαρμογή διδακτικών ομαδοσυνεργατικών μεθοδολογικών προτάσεων που αξιοποιούν το ρόλο του συντονιστή – εμψυχωτή ομάδας, μπορούν να επιδιωχθούν παράλληλα γνωστικοί στόχοι, όπως η απόκτηση νέων γνώσεων για διάφορα γνωστικά αντικείμενα (μαθήματα), κοινωνικοί στόχοι, όπως η προαγωγή της συλλογικότητας και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, συναισθηματικοί στόχοι όπως η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της εμπιστοσύνης και του σεβασμού της διαφορετικότητας και μεταγνωστικοί στόχοι όπως η διερεύνηση εκ μέρους των μαθητών αποτελεσματικών τρόπων αναζήτησης, σύνθεσης και παρουσίασης νέων γνώσεων, η ανάδειξη καλών πρακτικών συνεργασίας και ομαδικών διεργασιών και η εξοικείωσή τους με διεργασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης (peer evaluation), τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την ολοκλήρωση της μαθησιακής διεργασίας (διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση).

Α2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Το υπό παρουσίαση σχέδιο διδασκαλίας δεν περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά αποτελεί μία μεθοδολογική πρόταση ομαδοσυνεργατικής βιωματικής μάθησης, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί στη σχολική τάξη για ένα ευρύ φάσμα γνωστικών αντικειμένων. Ως εκ τούτου, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα θα μπορούσαν να διακριθούν σε άμεσα (ή πρωτογενή) και έμμεσα (ή δευτερογενή). Στα άμεσα αποτελέσματα συμπεριλαμβάνονται: α) η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών, μέσα από διαφορετικά επίπεδα εμπλοκής τους στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, β) η εξοικείωση των μαθητών με τη μεθοδολογία των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων (επί παραδείγματι: διαδικασίες επιλογής συντονιστή, ρόλος / καθήκοντα συντονιστή, ρόλος / καθήκοντα μέλους ομάδας, διεργασίες ομάδας και γ) η ευελιξία σε ό,τι αφορά το βαθμό και τι είδος εμπλοκής κάθε μαθητή με τη δραστηριότητα, με βάση το προφίλ του (γνώσεις / επίπεδο, ενδιαφέροντα, δεξιότητες κ.ο.κ.).

Στα έμμεσα αποτελέσματα συμπεριλαμβάνονται: α) σε γνωστικό επίπεδο η σταδιακή αυτονόμηση των μαθητών (learner autonomy) σε ό,τι αφορά την πρόσβαση στη γνώση και στη διαχείριση των πηγών της, όπως αυτή θα πραγματοποιείται μέσα στο πλαίσιο μίας ομάδας και με το συντονισμό / εποπτεία του εκπαιδευτικού, β) σε κοινωνικό – συναισθηματικό επίπεδο η ανάληψη προσωπικής ευθύνης εκ μέρους των μαθητών σε ό,τι αφορά τη διεργασία της μάθησης και το ρόλο τους σε αυτήν (Doll, Zucker & Brehm, 2009), γ) σε μεταγνωστικό επίπεδο η δυνατότητα των μαθητών να αξιολογούν τη μαθησιακή διεργασία σε πολλαπλά επίπεδα (απόκτηση γνώσεων, επίπεδο συνεργασίας, ποιότητα τελικού έργου, συμβολή των ίδιων και των ομοτίμων τους στο τελικό αποτέλεσμα) και δ) σε επίπεδο διαχείρισης της ομάδας – τάξης από τον εκπαιδευτικό, εξοικονόμηση χρόνου και ενέργειας, μέσα από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους συντονιστές ομάδων, την ανάληψη ρόλων ευθύνης εκ μέρους των τελευταίων και τη λειτουργία τους ως 'εμψυχωτών-διευκολυντών', υπό την εποπτεία και με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού.

Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας διδακτικής πρότασης βασίζεται στις εξής θεωρητικές προσεγγίσεις: α) στην ανθρωπιστική - προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers, οι εφαρμογές της οποίας στην εκπαίδευση θέτουν το μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διεργασίας, αποδίδοντάς του ουσιαστικό και ενεργό ρόλο σε αυτή, με τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως συντονιστής / διευκολυντής, συνοδεύοντας και όχι καθοδηγώντας τους μαθητές (Μπακιρτζής, 2005˙ Rogers, 1991˙ Rogers, 2004), β) στην ομαδοσυνεργατική, η οποία προϋποθέτει επίσης την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση, μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομάδες και την αξιοποίηση της δυναμικής τους για την επίτευξη όχι μόνο μαθησιακών αλλά και κοινωνικοσυναισθηματικών στόχων (Ματσαγγούρας, 2005), γ) στη συστημική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στη θεώρηση της σχολικής τάξης ως κοινωνικού συστήματος (Βασιλείου, 1987). Με βάση τη θεώρηση αυτή, η σχολική τάξη δεν είναι απλώς το άθροισμα των ατόμων (μαθητών) που ανήκουν σε αυτήν, αλλά κάτι πολύ πιο σύνθετο και βαθύ, το οποίο προκύπτει από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση διαφορετικών αναγκών, προσωπικοτήτων, ενδιαφερόντων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων. Για την αποτελεσματική σύνθεση και διαχείριση όλων των παραπάνω, καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο οποίος καλείται να συντονίσει τη μαθησιακή διεργασία και να εμψυχώσει τους μαθητές, προσφέροντάς τους κίνητρα για μάθηση και συνεργασία και δ) στη θεωρία της δυναμικής των ομάδων (Lewin, 1951).

Β2. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Οι τεχνικές διδασκαλίας που περιλαμβάνονται στο υπό παρουσίαση σχέδιο διδασκαλίας αποτελούν μία σύνθεση στοιχείων α) της ομαδοσυνεργατικής μεθοδολογίας (Ματσαγγούρας, 2005˙ Ματσαγγούρας, 2011) και β) της μεθόδου project (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2003). Σε ό,τι αφορά τις τεχνικές αξιολόγησης, το σχέδιο διδασκαλίας περιλαμβάνει α) αυτοαξιολόγηση (τόσο από τους μαθητές όσο και από τον εκπαιδευτικό), β) ετεροαξιολόγηση: ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές, οι μαθητές τους συμμαθητές τους (peer evaluation) και οι μαθητές τον εκπαιδευτικό. Εφαρμόζεται τόσο η διαμορφωτική όσο και η τελική αξιολόγηση, καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής του σχεδίου διδασκαλίας.

Μέσα από την ανάληψη ρόλου συντονιστή/ριας ομάδας οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με τα καθήκοντα, τα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες και τις αρμοδιότητες που ο ρόλος αυτός περιλαμβάνει. Από την άλλη μεριά, οι μαθητές – μέλη των ομάδων εργασίας θα αντλήσουν στοιχεία για το ρόλο του συντονιστή μέσα από την παρατήρηση όχι μόνο του/της συντονιστή/ριας της ομάδας εργασίας τους αλλά και των συντονιστών των άλλων ομάδων, καθώς και του/της εκπαιδευτικού που θα εποπτεύει την όλη μαθησιακή διεργασία.

Β3. Πορεία της διδασκαλίας

Η διδακτική διαδικασία ξεκινά με την ενημέρωση των μαθητών για τους στόχους, το περιεχόμενο και τη διαδικασία – μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί. Ακολουθεί ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες, η επιλογή συντονιστή ανά ομάδα και η εργασία στις ομάδες για την προετοιμασία του τελικού έργου, με την εποπτεία και το γενικό συντονισμό του εκπαιδευτικού, ο οποίος βρίσκεται σε στενή συνεργασία με τους συντονιστές των ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση του σχεδίου οι μαθητές χωρίζονται σε (3 έως 5) ομάδες των πέντε ατόμων (ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών του τμήματος). Ο χωρισμός προτείνεται να γίνει με τυχαίο τρόπο, χωρίς να αποκλείονται άλλα κριτήρια επιλογής, με βάση το προφίλ της τάξης και τις απαιτήσεις της δραστηριότητας. Κάθε μία από τις ομάδες των μαθητών καλείται, πριν λάβει οδηγίες για τη δραστηριότητα (οι οποίες θα προσδιοριστούν από την/την εκπαιδευτικό με βάση τη διδασκόμενη ενότητα και το στόχο της δραστηριότητας), να ορίσει έναν/μία συντονιστή/ρια. Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει στη συνέχεια στις ομάδες οδηγίες σχετικά με το έργο, τα απαιτούμενα υλικά, το διατιθέμενο χρόνο, την παρουσίαση και τους ρόλους των μελών της κάθε ομάδας.

Ο ρόλος του/της συντονιστή/ριας ομάδας περιλαμβάνει: α) το γενικό συντονισμό της ομάδας για τη διεκπεραίωση του έργου που της έχει ανατεθεί, β) την ευθύνη για την αποτελεσματική συνεργασία των μελών της ομάδας του, γ) την ευθύνη για τα υλικά που θα χρησιμοποιήσει η ομάδα, δ) την ευθύνη της διαχείρισης του διατιθέμενου χρόνου και δ) την επίλυση τυχόν προβλημάτων μέσα στο πλαίσιο της ομάδας.

Όπως προκύπτει από τον ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα της δραστηριότητας, στο παρόν διδακτικό σχέδιο οι μαθητές βρίσκονται στο κέντρο της μαθησιακής διεργασίας την οποία συντονίζει και εποπτεύει ο/η εκπαιδευτικός. Ο/Η τελευταίος/α δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών των ομάδων, στη δυναμική των ομάδων και στις διεργασίες που συντελούνται μέσα σε αυτές. Απώτερος σκοπός του/της εκπαιδευτικού είναι ο ρόλος του/της να περιοριστεί στη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προάγοντας με τον τρόπο αυτό την αυτονόμηση των μαθητών και την ανάληψη προσωπικής ευθύνης εκ μέρους τους τόσο σε γνωστικό επίπεδο (διαχείριση υλικού, σύνθεση έργου) όσο και σε κοινωνικοσυναισθηματικό (συνεργασία, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων, δημιουργία κλίματος αποδοχής, εκτίμησης και σεβασμού). Η στενή συνεργασία του/της εκπαιδευτικού με τους συντονιστές των ομάδων συμβάλλει στη διευκόλυνσή τους κατά την άσκηση του ρόλου τους, στη διασαφήνιση τυχόν αποριών και στην επίλυση πρακτικών και άλλων προβλημάτων.

Β4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν για την εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας ποικίλουν ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο (μάθημα) και τη διδακτική ενότητα την οποία ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει να διδάξει αξιοποιώντας τη συγκεκριμένη μεθοδολογία. Δεν απαιτείται χρήση ειδικού λογισμικού ή διαδικτύου, εκτός αν αυτή υποδεικνύεται από τις ανάγκες του μαθήματος και τους ειδικούς διδακτικούς στόχους του εκπαιδευτικού. Η κατανομή κάθε μορφής έντυπου ή οπτικοακουστικού υλικού προς επεξεργασία από τις ομάδες εργασίας των μαθητών ενδείκνυται, καθώς θα κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή. Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός μεριμνά για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης από τους μαθητές (Παράρτημα).

Β5. Έρευνα

Τα οφέλη από την αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαιδευτική διεργασία καταδεικνύονται από ένα ευρύ φάσμα βιβλιογραφικών αναφορών, από το χώρο της ψυχολογίας, παιδαγωγικής και της κοινωνιολογίας (Ματσαγγούρας 2005˙ Lewin, 1951˙ Rogers 1991). Η έμφαση στο παρόν διδακτικό σχέδιο δίνεται στο ρόλο του/της συντονιστή/ριας της ομάδας, και ειδικότερα στα καθήκοντα που αυτός περιλαμβάνει, στις δεξιότητες που απαιτεί και στους ποικίλους τρόπους με τους οποίους καλείται να διαχειριστεί τη δυναμική της ομάδας.

Β6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η ανάληψη ρόλου συντονιστή ομάδας από τους μαθητές της τάξης έχει πολλαπλά οφέλη, τόσο για τους ίδιους όσο και για την τάξη ως ομάδα. Πρωτίστως, ενισχύει την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διεργασία, ανεξαρτήτως από το γνωστικό τους επίπεδο.

Επίσης, η στενή συνεργασία των μαθητών – συντονιστών με τον/την εκπαιδευτικό προάγει τη μεταξύ τους σχέση συμβάλλοντας παράλληλα στη θετικοποίηση της στάσης των μαθητών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα τρίτο όφελος σχετίζεται με την κινητοποίηση των μαθητών – μελών ομάδων για συμμετοχή στη δραστηριότητα. Συχνά η παρακίνηση για συμμετοχή από έναν ομότιμο (συμμαθητή – συντονιστή ομάδας) και όχι τον / την εκπαιδευτικό, λειτουργεί πιο αποτελεσματικά για ορισμένους μαθητές που διστάζουν ή αρνούνται συμμετάσχουν στη μαθησιακή διεργασία. Τέλος, ένα από τα οφέλη της αξιοποίησης των μαθητών – συντονιστών είναι η δυνατότητα που προσφέρει στον/στην εκπαιδευτικό να αναλάβει έναν λιγότερο παρεμβατικό ρόλο στην όλη διαδικασία του μαθήματος. Έτσι μπορεί αφ' ενός να παρατηρήσει καλύτερα τη δυναμική της ομάδας των μαθητών και αφ' ετέρου να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να 'αυτονομηθούν' τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο.

Βασική προϋπόθεση για την αξιοποίηση του ρόλου του συντονιστή ομάδας από τον εκπαιδευτικό για την επίτευξη διδακτικών και κοινωνικοσυναισθηματικών στόχων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης είναι η επαρκής γνώση τόσο του θεωρητικού όσο και του μεθοδολογικού υπόβαθρου από τον/την ίδιο/α τον/την εκπαιδευτικό. Τόσο βάσει της συστημικής όσο και της ροτζεριανής θεωρητικής προσέγγισης, ο/η εκπαιδευτικός, ως εμψυχωτής – διευκολυντής της ομάδας – τάξης, πρέπει να διακρίνεται από συγκεκριμένες δεξιότητες διαχείρισης της δυναμικής της ομάδας, προκειμένου όχι μόνο να συντονίζει τις διεργασίες, αλλά, κυρίως, να ενθαρρύνει και να στηρίζει τους συντονιστές των υπο-ομάδων εργασίας. Η εμπειρία στο συντονισμό ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων θα συμβάλει στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του ρόλου των συντονιστών ομάδων. Σε περίπτωση που ο/η εκπαιδευτικός δε διαθέτει αντίστοιχη εμπειρία, η επιλογή στην αρχή απλών δραστηριοτήτων θα τον/την διευκολύνει στο να δώσει μεγαλύτερη έμφαση σε θέματα συντονισμού και διαχείρισης των ομάδων.

Β7. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βασιλείου, Γ. (1987). Ο άνθρωπος ως σύστημα: μία παρουσίαση για τον παιδοψυχίατρο. Στο: Γ. Τσιάντης (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής.* Αθήνα: Κέδρος.

Doll. B., Zucker, S. & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα* (Ε. Θεοχαράκη, Μτφρ.). Αθήνα: Τυποθήτω.

Lewin, K. (1951). *Field Theory in social science*. New York: Harper

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005). *Η σχολική τάξη. Χώρος – ομάδα – πειθαρχία – μέθοδος.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2011). *Η καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο. Βιβλίο εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Μπακιρτζής, Κ. (2005). *Βιωματική μάθηση*. Εισήγηση σε σεμινάριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 3 Φεβρουαρίου 2015, από http://www.kbakirtzis.gr/index./php/ndi/2012-10-18-17-21-46/2005

Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (2003). *Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη.* Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Rogers, C. (1991). Ομάδες *Συνάντησης: Αυτογνωσία – ψυχολογία των ομάδων, Επικοινωνία* (Α. Ντούργα, Μτφρ.). Αθήνα: Δίοδος

Rogers, C.R. (2004). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. London: Houghton Constable

Σπανός, Γ. (2001). Απόψεις και στάσεις των φοιτητών για την Παιδαγωγική – Ψυχολογική κατάρτιση και τη Διδακτική επάρκεια. Στο *Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Πρακτικά Α΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου 30 Μαρτίου–1 Απριλίου 2001)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Φιλοσοφική Σχολή-Σχολή Θετικών Επιστημών-Α΄ και Β΄ Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, σ. 158-163.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2013). *Οδηγίες για τις Βιωματικές Δράσεις της Α΄ τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου για το σχ. έτος 2013-2014.* Αρ.Πρωτ.139609/Γ2/01-10-2013 έγγραφο του ΥΠΑΙΘ.

Β8. Παράρτημα

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1: Ερωτηματολόγιο για την πορεία της συνεργασίας

(συμπληρώνεται από τους/τις συντονιστές/ριες κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας – οι ερωτήσεις είναι ενδεικτικές. Μπορούν να προστεθούν ερωτήσεις από τον/την εκπαιδευτικό)

1) Με ποιον τρόπο επέλεξε συντονιστή/ρια η ομάδα σου;

………
………

2) Ποιοι ρόλοι ανατέθηκαν και σε ποια μέλη της ομάδας σου;

………
………

3) Προβλήματα – δυσκολίες:

………
………

4) Πώς αξιολογείς το ρόλο του/της καθηγητή/ριας ως προς α) τη σαφήνεια των οδηγιών και β) τη στήριξη που σου προσέφερε κατά την άσκηση του ρόλου σου;

………
………

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2: Ερωτηματολόγιο τελικής αξιολόγησης

(συμπληρώνεται από κάθε μαθητή/ρια μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας – οι ερωτήσεις είναι ενδεικτικές. Μπορούν να προστεθούν ερωτήσεις από τον/την εκπαιδευτικό)

1) Με ποιον τρόπο βοήθησες της ομάδα σου να ολοκληρώσει το έργο;

………
………

2) Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο;

………
………

3) Τι βρήκες ενδιαφέρον / ευχάριστο στη δραστηριότητα;

………
………

4) Ποια μέλη πιστεύεις ότι συνέβαλαν περισσότερο στην ολοκλήρωση του έργου;

………
………

5) Τι δυσκόλεψε την ομάδα σας;

………
………

6) Πώς αξιολογείς τον/τη συντονιστή/ρια; (μόνο για τα μέλη)

………
………

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3: Ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού

1) Ήταν αρκετός ο χρόνος που διέθεσα για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας από τους μαθητές;

………
………

2) Οι οδηγίες μου προς τους συντονιστές ήταν σαφείς ή υπήρξαν παρανοήσεις και δυσκολίες στις ομάδες;

………
………

3) Διαχειρίστηκα τη δυναμική της ομάδας αποτελεσματικά; (συγκρούσεις, επίπεδο θορύβου)

………
………

4) Τι με δυσκόλεψε περισσότερο στη συνεργασία μου με τους συντονιστές;

………
………

Δημιουργώντας αυτοσχέδια μουσικά όργανα με υλικά της καθημερινότητάς μας. Η ένταξη των αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων σε δράσεις του μουσικού σχολείου.

Αγαθή Πάνκου

Μουσικοπαιδαγωγός, Αναπληρώτρια καθηγήτρια Β΄θμιας, agipankou@gmail.com

Περίληψη

Ως εκπαιδευτικοί μέσα από τον προβληματισμό για το πώς μπορούμε να βελτιώσουμε τη μάθηση, ποιες πρακτικές χρειάζεται ν΄ αλλάξουμε ως σύλλογος διδασκόντων για ν΄ αλλάξει η κουλτούρα μάθησης στο σχολείο και να γίνουν ίσως πιο ευχάριστα κάποια μαθήματα, θεωρήσαμε πως η συστηματική προσπάθεια και η συνεργασία εκπαιδευτικών-μαθητών σε ένα διαθεματικό πλαίσιο μάθησης προσθέτοντας και την βιωματική εμπειρία των μαθητών (Καπετανίδου, 2006) ήταν η καλύτερη απάντηση. Στην παρούσα εργασία έγινε μια προσέγγιση οργάνωσης επιστημονικού υπόβαθρου για τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα ώστε να κατασκευαστούν από ομάδα μαθητών του Μουσικού Σχολείου Δράμας, να παρουσιαστούν σε αίθουσα- μουσείο του Σχολείου αλλά και να χρησιμοποιηθούν σε μια ορχήστρα. Μπορούν τα ποτήρια, τα κουτάλια και οι κουβάδες του σπιτιού μας να μπουν στο Μουσικό Σχολείο Δράμας και να δημιουργήσουν μουσική; Δεν είναι μια ερώτηση εντυπωσιασμού! Η απάντηση που θα δόθηκε, σχετίζεται με την αξιοποίηση των σύγχρονων αντιλήψεων για την έννοια της «άτυπης μουσικής» σε τυπικά περιβάλλοντα και της μουσειοπαιδαγωγικής.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική αλλαγή, Βιωματική μάθηση, Μετασχηματιστική μάθηση, Μουσείο, Αυτοσχέδια Μουσικά Όργανα

Α. Εισαγωγή

Η βελτίωση της μάθησης γίνεται εφικτή όταν ο εκπαιδευτικός ως σχεδιαστής της μάθησης κάνει χρήση πολλαπλών διδακτικών μέσων και υλικών εφαρμόζοντας τις αρχές της διερευνητικής μάθησης, αξιοποιώντας μεθοδολογικά εργαλεία που ανασυστήνουν τη μαθησιακή διαδικασία ως μια σημαίνουσα διαδρομή που έχει νόημα για τους μαθητές στο σχολείο που μαθαίνει. Η ανάπτυξη ικανοτήτων για τη δια βίου μάθηση μπορεί να υποστηριχθεί μέσα από στοχοκεντρικά, περιεκτικά, ανοιχτά ευέλικτα, αναδυόμενα Προγράμματα Σπουδών που ενθαρρύνουν τους μαθητές να μαθαίνουν αυτόνομα και από διαφορετικές πηγές, να συνεργάζονται και να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις, να καλλιεργούν την ειλικρίνεια, υπευθυνότητα και αυτοπεποίθηση, να μπορούν να σχεδιάζουν το προσωπικό και κοινωνικό τους μέλλον (Δούκας, 2013).Τα νέα Προγράμματα Σπουδών ως εργαλεία για τον εκπαιδευτικό ανοίγουν νέα πεδία εμπειρίας και προϋποθέτουν υψηλού επιπέδου επαγγελματική εκπαίδευση και ανάπτυξη. Στη Μάθηση μέσω Σχεδιασμού οι μορφωτικοί στόχοι /ικανότητες που διατρέχουν όλα τα διδακτικά /μαθησιακά πεδία και αντικείμενα του νέου Προγράμματος Σπουδών αποτελούν ουσιαστικά τις αρχές σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας στις διαστάσεις:

Γνωρίζοντας και κατανοώντας, Διερευνώντας, Επικοινωνώντας, Συνδέοντας.

Η φυσιογνωμία του σχολείου και το όραμα για ένα σχολείο που μαθαίνει βάζουν τη μάθηση (Μπαγάκης, Macbeath, 2008) στην ατζέντα της οργανωσιακής κουλτούρας στο σχολείο που εστιάζει σε υψηλού επιπέδου, ποιοτική μάθηση. Γνωρίζοντας λοιπόν, όλα τα παραπάνω προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε ένα χαλί όπου θα μπορούσαμε να συνθέσουμε τις παραπάνω πτυχές ως εκπαιδευτικοί δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να βιώσουν διαθεματικά την δημιουργία αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων σε ένα σχολείο το οποίο έχει σαν κύριο άξονα τη μουσική. Αυτό βοήθησε πάρα πολύ στο να επιλέξουν οι μαθητές το συγκεκριμένο project. Σκοπό της εργασίας αυτής αποτέλεσε ή ανάδειξη των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών όπου σχολείο και εκπαιδευτικοί βελτιώνουν τη μάθηση και οδηγούν σε μετασχηματιστική μάθηση μέσα και από την αξιοποίηση πολυτροπικών σημειωτικών συστημάτων. Οι μαθητές που επιλέχθηκαν για την ομάδα ήταν μαθητές που εκδήλωσαν με την θέληση τους την επιθυμία να βρεθούν στην ομάδα, αλλά και να δημιουργήσουν Αυτοσχέδια Μουσικά Όργανα από ανακυκλώσιμα υλικά της καθημερινότητας. Η ομάδα οργανώθηκε με συνέπεια και ο ζήλος των μαθητών δεν άργησε να φανεί. Η ομάδα μέσα από εκπαίδευση σε συγκεκριμένες μέρες και ώρες κατάφερε να φτιάξει το Μουσείο Αυτοσχέδιων Μουσικών Οργάνων του Μουσικού Σχολείου με επιτυχία.

Ο σχεδιασμός έγινε με βάση το χρονοδιάγραμμα και τους στόχους του Μουσείου. Ομάδα μαθητών- μαθητριών διαφορετικών τμημάτων της σχολικής μονάδας εντάχθηκαν στο πλαίσιο δημιουργίας της έκθεσης του Μουσείου του Σχολείου.

Η έκθεση είχε **σκοπό**:

- τη διεπιστημονική θεώρηση,
- τη βιωματική προσέγγιση των μαθητών με την κατασκευή οργάνων,
- την ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας,
- το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία της πόλης αλλά και
- το άνοιγμα του σχολείου στα άλλα σχολεία του Νομού,
- την καλλιέργεια της δημιουργικής ανάπτυξης των μαθητών καθώς και την
- καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της επιστημονικής γνώσης.

Οι **στόχοι** μας ήταν να αναδειχθούν οι πρακτικές του σχολείου μας που επιδιώκουν τη βελτίωση της μάθησης.

Σε επίπεδο **γνώσεων** οι στόχοι μας ήταν:

• οι μαθητές να κατανοήσουν την αναγκαιότητα για ανάπτυξη και βελτίωση της μάθησης, εστιάζοντας στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα,

• να επιλέγουν δραστηριότητες για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν νόημα για τους ίδιους,

• να οργανώσουν τη σκέψη τους αλλά και τη δημιουργικότητα τους με ροή δραστηριοτήτων που δίνουν έμφαση στη δημιουργική σκέψη και τον κριτικό στοχασμό.

B. Παρουσίαση

B1. Μέθοδος και πλαίσιο δημιουργίας εκθεμάτων

Η συλλογή του Μουσείου βασίστηκε στην έρευνα του Εκπαιδευτικού Δημήτρη Σαρρή, για τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα που έλαβε χώρα στην εκδήλωση Αθλητισμού και Πολιτισμού «Μαθητιάδα» κατά το έτος 2009. Χρησιμοποιήθηκαν υλικά διευθέτησης εκθέσεων και αγοράστηκαν εκ νέου όποια υλικά κρίθηκε αναγκαίο, είτε για την δημιουργία των εκθεμάτων, είτε για την ανάπτυξη του ενιαίου χώρου του Μουσείου. Ο Σύλλογος Διδασκόντων του Μουσικού Σχολείου απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι αναστοχάζονται πάνω στις οργανωμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες εστιάζοντας στην εκπαιδευτική αλλαγή τόσο μέσα από τις διαδικασίες (παιδαγωγικές μέθοδοι, διδακτικές προσεγγίσεις, πόροι/ πηγές μάθησης, εργαλεία ανάπτυξης, αξιολόγηση, σχέσεις) όσο και μέσα από τα μαθησιακά αποτελέσματα προσδίδοντας αξία στη συμμετοχή και στις μορφωτικές εμπειρίες των μαθητών από διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτικά περιβάλλοντα.

B2. Στάδια υλοποίησης

Η παρούσα περίπτωση μελέτης που αναφέρουμε θα μας δείξει όλα τα στάδια και τη ροή υλοποίησης της έκθεσης με αναλυτικό τρόπο.

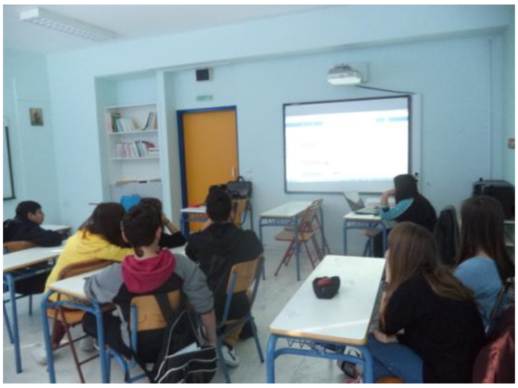
1η Συνάντηση Ομάδας

Στην πρώτη συνάντηση έγινε η γνωριμία των μαθητών της ομάδας με την καθηγήτρια καθώς και ο ορισμός του θέματος του project. Στη συνάντηση αυτή οι μαθητές ενημερώθηκαν για το θέμα της έκθεσης και έγινε ενδεικτική προβολή οργάνων που θα κατασκευαστούν. Στη συνέχεια οι μαθητές κατηγοριοποίησαν τα Μουσικά Όργανα κατά την ευρέως διαδεδομένη κατηγοριοποίηση των εθνομουσικολόγων Hornbostel και Sachs. Οι μαθητές συζήτησαν με την καθηγήτρια τους πιθανά μουσικά όργανα που θα ενταχθούν στην έκθεση και τις ιδέες τους. Η πρώτη συνάντηση της ομάδας ολοκληρώθηκε επιτυχώς με τους μαθητές να ενθουσιάζονται με το θέμα της έκθεσης δείχνοντας ζήλο για την κατασκευή και την ολοκλήρωση τους.



2η Συνάντηση Ομάδας

Στην δεύτερη συνάντηση της ομάδας οι μαθητές ενημερώθηκαν για το πώς θα εγγραφούν στην ηλεκτρονική τάξη του project Αυτοσχέδιων Μουσικών Οργάνων. Η ηλεκτρονική τάξη σκοπό έχει να εντάξει τα παιδιά στις νέες τεχνολογίες και στη διδασκαλία μαθημάτων με ΤΠΕ και να ενώσει την ομάδα ώστε να ο κάθε μαθητής από το σπίτι του σε συνεργασία με τους υπόλοιπους. Στη συνέχεια δημιουργήθηκε από την καθηγήτρια ένα google drive στο οποίο εντάχθηκαν όλοι οι μαθητές της ομάδας και δημιούργησαν ομαδικά μια εργασία που αφορούσε στην κατηγοριοποίηση των οργάνων σύμφωνα με τον Horbostel και Sacks. Οι ομάδες συστάθηκαν ανά δύο ή τρία άτομα και κάθε ομάδα επέλεξε μια κατηγορία οργάνων που θα ανέλυε στην εργασία. Οι κατηγορίες των οργάνων είναι Μεμβρανόφωνα, Ιδιόφωνα, Χορδόφωνα και Αερόφωνα.



3η Συνάντηση Ομάδας

Στην τρίτη συνάντηση της ομάδας, παρουσιάστηκε στους μαθητές CD ROM με θέμα «ελληνικά λαϊκά μουσικά όργανα», Σύλλογος Φίλοι Της Μουσικής με επιστημονική επιμέλεια του κ. Λάμπρου Λιάβα από τη Μεγάλη μουσική βιβλιοθήκη της Ελλάδος Λίλιαν Βουδούρη. Το CD ROM παρουσιάστηκε σε διαδραστικό πίνακα του σχολείου. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δουν όλες τις κατηγορίες οργάνων που είχαν διδαχθεί στα προηγούμενα μαθήματα. Εκεί έγινε ανάλυση του κάθε ελληνικού λαϊκού οργάνου που ανήκει στην κάθε ομάδα με ταυτόχρονες εικόνες και ακούσματα. Οι μαθητές έδειξαν ζωντανά το ενδιαφέρον τους, παράλληλα με την παρουσίαση υπήρξε εποικοδομητικός διάλογος τόσο με ερωτήσει, όσο και με τοποθετήσεις. Τέλος, έγινε κατανόηση των ομάδων από τους μαθητές και ήταν σε θέση να προχωρήσουν και ν΄ αναζητήσουν διάφορες πηγές για τη δική τους εργασία.

4η Συνάντηση Ομάδας

Στην τέταρτη συνάντηση της ομάδας μας, συνεχίσαμε την παρουσίαση του CD ROM «Ελληνικά Λαϊκά Μουσικά Όργανα». Ολοκληρώσαμε όλες τις κατηγορίες οργάνων και κάναμε ένα οδοιπορικό στο μουσικό χάρτη της Ελλάδος. Ακούσαμε μουσικές από όλες τις περιοχές της Ελλάδας, της Μικράς Ασίας καθώς και του Πόντου. Οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και αρκετοί από αυτούς ήξεραν τα μουσικά τραγούδια που ακούγανε από τη διδασκαλία παραδοσιακών οργάνων. Στη συνέχεια έγινε σύνδεση στο ίντερνετ στον διαδραστικό πίνακα και κάναμε είσοδο στην ηλεκτρονική τάξη στην οποία συμμετείχε όλη η ομάδα και συζητήσαμε προβλήματα και τυχόν απορίες που αφορούσαν στο φόρουμ. Οι μαθητές είχαν εγγραφεί στην ηλεκτρονική τάξη και είχαν ήδη περιηγηθεί στο περιβάλλον. Τέλος, είδαμε προβολές αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων που υπήρχαν στο youtube.

5η Συνάντηση Ομάδας

Στην 5η συνάντηση μας αφιερώσαμε τον χρόνο μας για να λύσουμε οποιαδήποτε απορία που αφορούσε στην ηλεκτρονική τάξη, στα e- mail και στη εργασία στο Google Drive. Οι μαθητές εξέφρασαν τις απορίες τους σε πραγματικό χρόνο σε διαδραστικό πίνακα με σύνδεση στο διαδίκτυο. Οι μαθητές συζήτησαν μεταξύ τους θέματα που αφορούσαν την εργασία κατηγοριοποίησης μουσικών οργάνων και λύσαμε απορίες που αφορούσαν την ηλεκτρονική τάξη στην οποία συμμετέχουν όλοι.

6η Συνάντηση Ομάδας

Στην 6η συνάντηση μας το μάθημα παρουσίασε καθηγητής Φυσικής του Μουσικού Σχολείου. Το μάθημα δημιουργήθηκε με τις ιδανικότερες συνθήκες κατανόησης (βλ πειράματα). Στο μάθημα αυτό αναλύθηκαν έννοιες και πειράματα Φυσικής Ακουστικής και μετάδοσης του ήχου. Αρχικά ο καθηγητής αναφέρθηκε στα ηχητικά κύματα με τα οποία μεταφέρεται ο ήχος από το σώμα στο αυτί μας. Παράλληλα για την καλύτερη κατανόηση της θεωρίας μετάδοσης του ήχου, έδειξε στα παιδιά πως μεταφέρεται ο ήχος από ένα τουμπελέκι στο αυτί μας και τις μηχανικές ταλαντώσεις που δημιουργούνται. Στη συνέχεια, μίλησε για τα Decibel (db) και έκανε στα παιδιά ένα πείραμα με συσκευή μέτρησης Decibel. Έτσι, μετρήσαμε πόσα db έβγαζε το μηχάνημα όταν μιλούσαμε στην τάξη. Παρόμοιο πείραμα με συσκευή μέτρησης Hz έγινε για να μπορέσουν ν΄ αντιληφθούν την έννοια των Herzz. Στα παιδιά έγινε ένα τύπου ακουόγραμμα όπου τα παιδιά λέγανε πως ακούνε τον ήχο και πότε σταμάτησαν να τον ακούν. Η συχνότητα που σταμάτησαν ν΄ ακούν τα παιδιά ήταν περίπου στα 19.000 Hz, ενώ οι καθηγητές νωρίτερα. Στο σημείο αυτό μιλήσαμε για τους υπέρηχους και τους υπόηχους.



7η Συνάντηση ομάδας

Συνέχεια Φυσικής Ακουστικής.

Η συνέχεια του προηγούμενου μαθήματος στην Φυσική Ακουστική αφορούσε στις αρμονικές που δημιουργούνται σ΄ ένα κρυστάλλινο ποτήρι με νερό, όπου βουτάμε το δάχτυλο μας και πιέζουμε ελαφρά το χείλος του ποτηριού. Το πείραμα αυτό δοκίμασαν όλοι οι μαθητές και ακούσαμε τη συχνότητα που προκλήθηκε στο ύψος της νότας Λα. Στη συνέχεια, ηχογραφήσαμε την φωνή μας τόσο οι μαθητές, όσο και οι καθηγητές. Έπειτα, ακούσαμε τη φωνή που μας φάνηκε αρκετά διαφορετική. Με ειδικό πρόγραμμα virtual recorder έγινε η ηχογράφηση στο νούμερο 100. Αλλάξαμε το νούμερο στο πρόγραμμα, βάζοντας το στο 110 και ξανακούσαμε την ηχογράφηση όπου μας ακούστηκαν οι φωνές μας αρκετά γηραιότερες και έπειτα στο 90 όπου οι φωνές μας ακούστηκαν αρκετά ψιλές, σχεδόν παιδικές. Τα πειράματα είχαν αρκετό ενδιαφέρον για τα παιδιά γιατί συμμετείχαν και βιωματικά αντιλήφθηκαν τις έννοιες της φυσικής ακουστικής και τον τρόπο μετάδοσης του ήχου. Τα παιδιά συζήτησαν με τον καθηγητή φυσικής τις απορίες τους και ζήτησαν αρκετές πληροφορίες για τα προγράμματα με τα οποία παρουσιάστηκαν οι έννοιες της φυσικής ακουστικής.



8η Συνάντηση Ομάδας

Στην 8η συνάντηση θεωρήθηκε σκόπιμο να φτιάξουμε ένα καταιγισμό ιδεών- μια Ιδεοθύελλα και κάποιες ερωτήσεις scamper. Η ιδέα γεννήθηκε λόγω της φύσης του project, καθώς επίσης και από την ανάγκη να καλυφθούν θεωρητικά όλοι οι μαθητές της ομάδας έχοντας λάβει υπόψη τις μαθησιακές δυσκολίες μαθητών μέσα στην ομάδα. Αρχικά ένα μέλος της ομάδας σηκώθηκε στον πίνακα και έγραψε τη λέξη Μουσικά Όργανα, στη συνέχεια ζήτησε από τα άλλα μέλη της ομάδας να συμμετέχουν λέγοντας την κατηγοριοποίηση των οργάνων σύμφωνα με τους εθνομουσικολόγους Hornbostel και Sachks. Στο δεύτερο μέρος είχαν ετοιμαστεί κάποιες ερωτήσεις με τις οποίες θέλαμε να προβληματίσουμε την ομάδα ώστε να δημιουργήσει με το μυαλό της εναλλακτικά όργανα, μεθόδους δημιουργίας τους με εικόνες από διάφορα αντικείμενα καθημερινής χρήσης. Έτσι, ετοιμάστηκαν κάποιες φωτογραφίες από υλικά όπως απλώστρα, γυάλινα βάζα, μπουκάλια, ποτήρια, όσπρια, κουτάλια, πήλινα σκεύη, αφίσες κ.α και κάθε φορά ζητούσαμε να σκεφτούν και να μου πουν τι μπορούμε να δημιουργήσουμε. Ορισμένες ερωτήσεις ήταν οι εξής:

- Τι θα κατάφερνα αν συνδύαζα διάφορα υλικά από τα προτεινόμενα;
- Τι θα συνέβαινε αν κάλυπτα το αντικείμενο ή αν τροποποιούσα ένα χαρακτηριστικό του;
- Τι θα συνέβαινε αν εξαφάνιζα ένα μέρος του αντικειμένου ή το υλικό;
- Τι θα συνέβαινε αν το έκανα πολύ μεγάλο ή πολύ μικρό;
- Τι θα συνέβαινε αν έκανα ανάποδα την κατασκευή ή αν άλλαζα τη χρήση τους
- Πως θα μπορούσαμε να προσαρμόσουμε το αντικείμενο σε μουσικό όργανο εναλλακτικά;
- Πως θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε το αντικείμενο, τι άλλη κατασκευή θα μπορούσαμε να κάνουμε ώστε να μας χρησίμευε;
- Με ποιο άλλο υλικό ή αντικείμενο θα μπορούσαμε να αντικαταστήσουμε τα αντικείμενα που βλέπετε;

Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά και μεγάλο ενθουσιασμό- εφευριτηκότητα και μέσω της δημιουργικής τους σκέψης κατάφερναν να δώσουν πολλές και διαφορετικές λύσεις- απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις και να διασκεδάσουν πολύ το σημερινό μάθημα. Όλη η ομάδα βασισμένη στις ερωτήσεις και στις εικόνες που παρουσιάστηκαν συνδύασε, τροποποίησε και άλλαξε, εξαφάνισε, διαφοροποίησε μεγέθη, αναποδογύρισε και άλλαξε το σχήμα, προσάρμοσε, άλλαξε χρήση και βελτίωσε τις εικόνες, τα αντικείμενα, την χρήση τους καθώς και την φανταστική τους υπόσταση και σημασία.



9η Συνάντηση Ομάδας

Στην 9η συνάντηση της ομάδας κατασκευής αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων ξεκινήσαμε τη δημιουργία μικρών εκπαιδευτικών οργάνων. Μαζέψαμε διάφανα ποτήρια και με διάφορα όσπρια φασόλια, φακές, φάβα, γίγαντες, ρεβίθια και ρύζι φτιάξαμε μαράκες. Αρχικά, ένα μέλος της ομάδας μοίρασε τα ποτήρια και έβαλε σε κάθε ποτήρι και διαφορετικά όσπρια. Γεμίσαμε τα ποτήρια μέχρι τη μέση με τα διάφορα όσπρια και μετά κολλήσαμε με πιστόλι σιλικόνης άλλο ένα ίδιο ποτήρι από πάνω. Στη συνέχεια αφήσαμε τις μαράκες μας να στεγνώσουν και προσπαθήσαμε να εντάξουμε τη ρυθμολογία στα Αυτοσχέδια εκπαιδευτικά οργανάκια που μόλις είχαμε δημιουργήσει. Οι μαθητές της ομάδας προέτρεπαν την ομάδα σ ένα ρυθμό και η υπόλοιπη ομάδα ακολουθούσε στο ρυθμό που δινόταν. Η πρώτη εμπειρία κατασκευής ήταν σε όλη την ομάδα ευχάριστη. Μέσω της δημιουργικότητας οι μαθητές ανέλαβαν ευθύνες, δραστηριοποιήθηκαν και κατασκεύασαν αυτοσχέδιες μαράκες που άμεσα χρησιμοποίησαν σε ρυθμούς.



10η Συνάντηση Ομάδας

Στην 10η συνάντηση της ομάδας κατασκευής αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων ξεκινήσαμε τη δημιουργία ιδιόφωνων οργάνων-μαράκες με κουτιά από μερίδες από γάλα και ρύζι. Σ ένα άδειο κουτί κάναμε μια τρύπα μ ένα ξύλινο καλαμάκι από σουβλάκι και βάλαμε μέσα ρύζι. Στη συνέχεια κολλήσαμε με σιλικόνη άλλο ένα άδειο κουτί από πάνω και περάσαμε το καλαμάκι από σουβλάκι και βάλαμε χρωματιστά λαστιχάκια. Κάναμε δυο τεμάχια για ένα σετ μαράκες. Παράλληλα φτιάξαμε με άδεια κουτιά φενεζόλ διάφορα χορδόφωνα όργανα. Σε άδειο κουτί φενεζόλ τοποθετήσαμε λαστιχάκια τα οποία τεντώσαμε και χαλαρώσαμε τόσο ώστε να παράγουν διαφορετικούς «φθόγγους» με τις ταλαντώσεις. Οι μαθητές που συμμετείχαν στις κατασκευές αντεπεξήλθαν επιτυχώς και δημιούργησαν ένα όργανο για τον καθένα τους με τα δικά τους υλικά.



11η Συνάντηση Ομάδας

Στην 11η συνάντηση της ομάδας αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων στο πλαίσιο του project 2014-2015, έγινε κατασκευή τόσο κάποιων οργάνων, όσο και βοηθητικών εξαρτημάτων μουσικών οργάνων. Αρχικά, οι μαθητές κατασκεύασαν χορδόφωνα όργανα με μπολ από φενεζόλ και διάφορα χρωματιστά λαστιχάκια. Μοιράστηκαν μπολ από φενεζόλ και λαστιχάκια σε διάφορα χρώματα σε όλους τους μαθητές. Τα λαστιχάκια ήταν οκτώ και τα τοποθετήσανε στο σκεύος το ένα δίπλα στο άλλο προσπαθώντας να κουρδίσουν μια οκτάβα. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στην ολοκλήρωση του χορδόφωνου ικανοποιητικά τόσο αισθητικά, όσο και σε μουσικολογικό επίπεδο αν λάβουμε υπόψη μας πως κάποιοι κατάφεραν να κουρδίσουν τα λαστιχάκια. Το σκεύος από φενεζολ λειτούργησε ως αντιηχείο και έτσι μπορέσαμε να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Στη συνέχεια, μοιράστηκαν στους μαθητές δέκα ξυλάκια από σουβλάκια. Οι μαθητές κόψανε με ψαλίδι τις μύτες, ώστε να μην είναι αιχμηρά και ενώσανε τα ξυλάκια σε δυο πεντάδες. Δόθηκαν τέσσερα λαστιχάκια στον καθένα και τοποθετήθηκαν στα δυο άκρα σε κάθε ενωμένης πεντάδας. Ολοκληρώνοντας αυτές τις ενέργειες κατασκευάσαμε ένα σετ από μπαγκέτες για τον κάθε μαθητή. Στο τελευταίο πεντάλεπτο και αφού είχαν κατασκευαστεί τα προηγούμενα όργανα από όλους τους μαθητές ο Τάσος Λαζαρίδης με τη βοήθεια του τραπεζιού που κατασκευάζαμε τα όργανα έπαιξε ένα ρυθμικό μοτίβο σε ρυθμό 4/4, και προσκάλεσε τους συμμαθητές του να συνεχίσουν τον ίδιο ρυθμό μαζί του. Τα παιδιά δεν άργησαν να μπουν στο ίδιο ρυθμικό μοτίβο με αποτέλεσμα ο Τάσος να μπορεί να κινηθεί σε παραλλαγές του ρυθμού. Το αποτέλεσμα ήταν εκπληκτικό και βιντεοσκοπήθηκε για τις ανάγκες του project.




12η Συνάντηση Ομάδας

Στη 12η συνάντηση της ομάδας αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων οι μαθητές προχώρησαν σε κατασκευή οργάνου «βροχή». Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν άδεια κουτιά από πατατάκια Pringles, καρφίτσες, ρύζι και κόλλα. Μέσα στα άδεια κουτιά από πατατάκια οι μαθητές βάλανε πολλές καρφίτσες σε διάφορα σημεία των κουτιών. Η διαδικασία αυτή ηταν χρονοβόρα και διήρκεσε πάρα πολύ. Ωστόσο, σ ένα μεγάλο χαρτοσωλήνα βάλαμε εκατοντάδες καρφίτσες δημιουργώντας έτσι μια μεγάλη βροχή για την έκθεσή μας. Οι καρφίτσες τοποθετήθηκαν τόσο στα κουτιά, όσο και στο χαρτοσωλήνα με μεγάλη προσοχή και σε διάφορα σημεία ώστε να δημιουργούν αντίσταση στο ρύζι που θα τοποθετούσαμε. Οι μαθητές ήταν ενθουσιασμένοι και μεγάλη υπομονή και προσοχή βάλανε τις καρφίτσες στα κουτιά.



13η Συνάντηση Ομάδας

Στην 13η συνάντηση της ομάδας συνεχίσαμε τις αυτοσχέδιες «βροχές». Ολοκληρώσαμε την τοποθέτηση καρφίτσας στα κουτιά. Στη συνέχεια βάλαμε ρύζι μέσα στα κουτιά και τα κολλήσαμε με κόλα σιλικόνης. Ολοκληρώθηκε η κατασκευή οργάνου «βροχής». Ολοκληρώσαμε τον χαρτοσωλήνα για την έκθεση μας και όλοι οι μαθητές ενθουσιάστηκαν.

14η Συνάντηση Ομάδας

Στην 14η Συνάντηση της ομάδας αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων έγινε μια πρώτη προσέγγιση ρυθμικής αποτύπωσης μοτίβων από τους μαθητές. Οι μαθητές κλήθηκαν να υπακούσουν σε συγκεκριμένα ρυθμικά μοτίβα και με συγκεκριμένο ρόλο. Οι ρυθμοί όπου έγινε η ανάγνωση ήταν σε μέτρο 4/4. Αρχικά παίξαμε τέσσερα μέτρα σε μέτρο 4/4 και στη συνέχεια κρατήσαμε τον ίδιο ρυθμό σε πολύ χαμηλή ένταση με σκοπό να δώσουμε σε κάθε μαθητή της ομάδας τη δυνατότητα να αυτοσχεδιάσει στα επόμενα τέσσερα μέτρα. Ολοκληρώνοντας τη ρυθμική φράση ακούγαμε τη βροχή για τέσσερα τελευταία μέτρα. Η δραστηριότητα απαιτούσε συγκέντρωση, υπακοή και επιμέλεια. Οι μαθητές αρχικά δυσκολεύτηκαν ν΄ ακολουθήσουν ένα συγκεκριμένο ρυθμικό μοτίβο αλλά στη συνέχεια ολοκλήρωσαν επιτυχώς τη δραστηριότητα.

15η Συνάντηση Ομάδας

Στη συνάντηση αυτή κατασκευάστηκαν αυτοσχέδια γκόνγκ από ταψιά σε τρία διαφορετικά μεγέθη. Τα ταψιά ήταν 6 σε αριθμό και διαφοροποιήθηκαν σε τρία μεγέθη. Έτσι, ξεχωρίσαμε τα ίδια και τα ενώσαμε με ταιραπς ώστε να δημιουργούν μια εικόνα γκόνγκ τόσο από μπροστά όσο και από πίσω όταν θα παρουσιαζόταν. Τα στερεώσαμε με κοντάρια αλουμινίου που βάζουμε στις σκούπες χειρός και έτσι δημιουργήθηκε ένα ογκώδες μουσικό όργανο σε απόλυτη μίμηση του γκόνγκ. Οι μαθητές πειραματίστηκαν στον κρούουν τα ταψιά και να δημιουργούν τόσο υψηλούς όσο και χαμηλούς ήχους.



16η Συνάντηση Ομάδας

Στη συνάντηση αυτή δημιουργήσαμε ένα χώρο όπου θα παρουσιάζαμε το υλικό του Μουσείου για έκθεση. Χρησιμοποιώντας ένα χώρο στο φουαγιέ του Διοικητηρίου της πόλης τοποθετήσαμε όλα τα όργανά μας πάνω σε μεγάλα τα οποία τυλίξαμε με ανακυκλώσιμο καφέ χαρτί σαν περιτύλιγμα. Τοποθετήσαμε πάνω τα προϊόντα έκθεσης με μεγάλη προσοχή και ταυτόχρονα μετά από έρευνα που είχε γίνει στα θεωρητικά μαθήματα βρήκαμε εικόνες και σχόλια που αφορούσαν στα όργανα της έκθεσης. Κάθε έκθεμα συνοδεύτηκε από μια λεζάντα που περιλάμβανε την ονομασία του εκθέματος, τη χώρα προέλευσης και μια ενημερωτική φωτογραφία με έναν παίκτη του οργάνου. Παράλληλα μικρές σύντομες πληροφορίες ενημερωτικές για τα υλικά και τις δυνατότητές τους ανάλογα την περίσταση συμπλήρωναν τις λεζάντες. Όλες οι πληροφορίες αυτές στόχευαν στην άμεση ενημέρωση του επισκέπτη (κυρίως παιδιών) και στην ενθάρρυνσή τους να κατασκευάσουν αν θέλουν κάποιο από τα εκθέματα. Παράλληλα οι μαθητές με συνοδεία αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων από την έκθεση εκτέλεσαν ξένο τραγούδι το οποίο ανέβηκε στο κανάλι του σχολείου στο youtube[23]



Έκθεση Αυτοσχέδιων Μουσικών Οργάνων στο φουαγιέ του Διοικητηρίου στο πλαίσιο των ημερών εκπαίδευσης που διοργάνωσε η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

[23] *https://www.youtube.com/watch?v=OYUCMsQfFE8*



B3. Επίλογος

Όλα όσα προαναφέραμε λειτουργούν απελευθερωτικά αλλά και «περιοριστικά» για τη δημιουργία μας. Όταν κανείς καταπιάνεται με μια ηχητική κατασκευή, σύντομα θα καταλάβει ότι η ποιότητα του ήχου θα οδηγήσει αλλά και θα επιβάλλει κάποιες επιλογές. Αφενός η κατασκευή θα αποκτήσει πρακτικά μια επιπλέον διάσταση, την ηχητική, και οι επικοινωνιακοί κώδικες που έχει διαθέσιμους ο δημιουργός θα εμπλουτιστούν. Αφετέρου κάποια ζητήματα επιλογών, σχεδιασμού, διάταξης και εμφάνισης της ύλης θα περιορίζονται λόγω της αναγκαιότητας να διατηρηθεί και να ενισχυθεί η ηχογόνος ιδιότητα του υλικού.

Στιβαρές κατασκευές για να συγκρατούν την τάση των χορδών, συγκεκριμένα πάχη και μάζες για να βγαίνουν συχνότητες που εμπίπτουν στο ανθρώπινο ακουστικό φάσμα, απλότητα στη σύνθεση για να μη χάνεται ο ήχος στις συνδέσεις και τις ασυνέχειες, έμφαση στη συμμετρία, αναλογικότητα και κλιμάκωση όταν θέλουμε να δημιουργήσουμε μια μουσική σκάλα (κλίμακα) κ.λπ. Το πρόγραμμα αυτό αποτέλεσε μια πρωτότυπη σύζευξη δυνατοτήτων με πολλές προοπτικές, καθώς είναι πρακτικά ελάχιστος ο χρόνος που η τέχνη την έχει πραγματοποιήσει. Το όλο εγχείρημα είναι ένα πείραμα, μια άσκηση εν εξελίξει, μέρος της οποίας βεβαίως είναι και το παρόν.

B4. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Abrashev, B. - Gadjev, V. (επιμ.). (2006). *The Illustrated Encyclopedia of Musical Instruments: From All Eras and Regions of the World*. London: Konemann

Barthes, R. (1973). *The great family of man* στο *Mythologies.* London: Paladin

Kartomi, M. (1990). *On concepts and classifications of musical instruments*. Chicago: University of Chicago Press

Levy, P. (2001) Δυνητική πραγματικότητα. Η φιλοσοφία του πολιτισμού και του κυβερνοχώρου Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Jewitt, C.& Kress, G.(2003). Multimodal literacy. New York: Peter Lang

Ανωγειανάκης Φ. (1990). Ελληνικά λαϊκά μουσικά όργανα. Αθήνα: Μέλισσα.

Δούκας, Χ. (2013). Φάκελος εκπαιδευτικού υλικού για το Επιμορφωτικό πρόγραμμα «Επιμόρφωση σε θέματα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για την απόκτηση Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης Αποκέντρωσης

Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2005). Σχολείο-Μουσείο: Αντικριστές πόρτες στη γνώση, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Καπετανίδου, Μ.(2006). Για ένα Δημιουργικό Σχολείο Παραγωγικής Διαφοροποίησης: Εκπαιδευτικές Συνεπαγωγές. Εισήγηση στο 3ο Συνέδριο Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π. ΕΚ.), «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη» http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/kapetanidou.pdf

Μπαγάκης, Γ. MacBeath J.(2008). Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση. Αθήνα: Λιβάνη Α.Α.

Οικονόμου, Μ. (2003). Μουσείο: Αποθήκη ή Ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί Προβληματισμοί και ζητήματα. Αθήνα:Κριτική

Σαρρής, Δ. (2009). Από τα «αυτοσχέδια μουσικά όργανα» στην «πολιτισμική οργανολογία»; Μια μελέτη περίπτωσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εισήγηση στο συνέδριο Καλλιέργεια της μουσικής τέχνης στην Ελλάδα της Ευρώπης. Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. 29-31 Μαΐου, Θεσσαλονίκη

Τσαφταρίδης, Ν. (1994). Αυτοσχέδια Μουσικά Όργανα. Αθήνα: Νικολαΐδης

ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΩΔΕΙΟΥ ΔΡΑΜΑΣ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ:Β11
17:00 - 19:00
Εισηγήσεις

Το μοντέλο των τεσσάρων σταδίων P.O.A.E. (Planning, Organization, Application, Evaluation) στην προοπτική της συνεχούς βελτίωσης και αναπροσαρμογής της διαδικτυακής επιμόρφωσης στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Αναστασία Παναγιωτίδου[1], Ελένη Ταρατόρη[2], Ελευθερία Παναγιωτίδου[3]

[1]PhD, M.ed, Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής Γλώσσας, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Δράμας, panagiotidou@kioulanis.gr, sym06-dra@sch.gr

[2] Ομότιμη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ΔΠΘ, etara@eled.duth.gr

[3]Αναπληρώτρια Διευθύντρια Παραρτήματος Προστασίας Παιδιού Δράμας, Κλινική Ψυχολόγος, eleftheria1972@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η σύνθεση και η αξιολόγηση του μεθοδολογικού πλαισίου στη βάση του οποίου θα πρέπει να γίνεται ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των περιβαλλόντων διαδικτυακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που έχουν ως αντικείμενο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση των ερευνητικών δεδομένων, μάς οδήγησε στη σύνθεση ενός μοντέλου τεσσάρων σταδίων με κύριους άξονες το σχεδιασμό, την οργάνωση, την εφαρμογή και την αξιολόγηση. Τα στάδια αυτά αναπτύσσονται σε τέσσερις διαδοχικές και δυναμικές φάσεις κύριο συστατικό στοιχείο των οποίων είναι η συνεχής βελτίωση και αναπροσαρμογή της επιμορφωτικής διαδικασίας στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: αλληλεπίδραση, διαδικτυακή μάθηση, επιμόρφωση, εκπαίδευση ενηλίκων, project, εμπειρική και στοχαστική μάθηση.

Α. Θεωρητικά δεδομένα

Η πραγμάτωση του οράματος της κοινωνίας της γνώσης προϋποθέτει την ικανότητα των σύγχρονων δομών εκπαίδευσης να δημιουργούν, να διαχέουν και να αξιοποιούν τη γνώση, ως το συστατικό στοιχείο της νέας κοινωνικής και οικονομικής οργάνωσης. Η συνεχής ανανέωση των γνώσεων και δεξιοτήτων αναδεικνύουν σήμερα τη διά βίου μάθηση ως την απαραίτητη προϋπόθεση για την αρμονική και παραγωγική ένταξη κάθε πολίτη στα νέα κοινωνικά και εργασιακά δεδομένα. Σημαντικό μέσο για την υλοποίηση της διά βίου μάθησης αποτελεί στην εποχή μας και η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΑεξΑΕ) (Αναστασιάδης, 2006:108-150).

Ένας σημαντικός παράγοντας ανάπτυξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εποχή μας είναι η ωρίμανση της τεχνολογίας. Είναι πλέον αποδεκτό ερευνητικά, ότι οι δικτυακές τεχνολογίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν έτσι ώστε να υποστηρίξουν τη διδασκαλία και τη μάθηση σύμφωνα με τις σύγχρονες κοινωνικές θεωρίες για την κατασκευή της γνώσης (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2010:29-52). Σε αντίθεση με τη μάθηση στη φυσική τάξη, τα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης προσφέρουν τη δυνατότητα υποστήριξης της μάθησης στον τόπο, στο χρόνο και στο ρυθμό που επιθυμεί ο εκπαιδευόμενος εξισώνοντας έτσι τις ευκαιρίες για μάθηση μεταξύ ατόμων διαφορετικών οικονομικών ή φυσικών δυνατοτήτων, ηλικιών, επαγγελμάτων ή γεωγραφικών περιοχών (Σιδηρόπουλος, 2008:75-123).

Το ζήτημα της αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται από ποικίλους παράγοντες (Ευθυμίου & Βιτσιλάκη, 2007:198-201). Η συμβολή των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία προκύπτει άμεσα, από τα τεχνολογικά τους χαρακτηριστικά και τους τρόπους με τους οποίους καταγράφουν, αποθηκεύουν, αναπαριστούν, διαχειρίζονται και μεταφέρουν την πληροφορία. Η συνεισφορά τους, ωστόσο, στη μαθησιακή διαδικασία προκύπτει έμμεσα, από την παιδαγωγική τους αξιοποίησή (Μικρόπουλος, 2006:22-68).

Όπως αναφέρει ο Kozma (2000:5-15 στο Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2010:29-52) ένα από τα πλέον αποδεκτά προβλήματα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ότι η μάθηση θεωρείται ως ένα προϊόν, το οποίο μεταφέρεται δια μέσου της διδακτικής πράξης από μία πηγή σε μία άλλη. Επισημαίνει, μάλιστα, πως η αντίληψη αυτή εμπεριέχει την άποψη ότι η διαδικασία της μάθησης βασίζεται στη μεταβίβαση της γνώσης και ότι στη λογική αυτή θεσμοθετήθηκαν έως τώρα και λειτούργησαν στον τόπο μας οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεκάδων χρόνων. Ωστόσο, η μάθηση δεν είναι ένα προϊόν το οποίο μεταφέρεται δια μέσου της

διδακτικής πράξης από μία πηγή σε μία άλλη, αλλά ένα προϊόν που ανακαλύπτεται από τον ίδιο τον ενδιαφερόμενο μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές και μεθόδους. Η μάθηση δεν είναι προϊόν διδακτικής πράξης αλλά μαθησιακής (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2010:29-52· Κόκκος, 2005:10-60).

Η διαδικασία της μάθησης είναι το επίκεντρο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας οργανωμένης ή μη, τυπικής ή άτυπης. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μελετητών και κάθε θεωρία, σε οποιαδήποτε σχολή κι αν ανήκει, δε μπορεί να ισχυριστεί ότι διαθέτει αδιαμφισβήτητες αποδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε (Κόκκος, 2005:10-60). Σύμφωνα με τον Jarvis (1983:25-40, 1994:31-34), μάθηση σημαίνει κάτι παραπάνω από απόκτηση γνώσης, είναι η επεξεργασία του μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση, δεξιότητες, νοοτροπίες, αξίες και συναισθήματα μετά από μια σειρά εσωτερικών διεργασιών. Με αυτή την έννοια η μάθηση ως διαδικασία συντελείται σε όλη την ζωή του ανθρώπου. Στην εξ αποστάσεως, μάλιστα, εκπαίδευση η μάθηση δεν είναι συνυφασμένη με τη διδασκαλία αλλά θεωρείται ως μια διαδικασία ξεχωριστή και μοναδική, την οποία κάθε άτομο ανακαλύπτει κατά τη διάρκεια της μαθησιακής του πορείας και εξέλιξης (Λιοναράκης, 1998:103-123).

Είναι γεγονός ότι σε κάθε μαθησιακό περιβάλλον επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, πολύ δε περισσότερο σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη το μεθοδολογικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ένας παράγοντας ο οποίος επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση των ενήλικων εκπαιδευόμενων είναι όλα εκείνα που ο εκπαιδευόμενος ήδη γνωρίζει (Κόκκος, 1999:40-75). Υπό την έννοια αυτή η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθίσταται ουσιαστική και αποτελεσματική όταν ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται ότι το αντικείμενό της έχει άμεση σχέση με τις προσωπικές του ανάγκες και τους στόχους του. Καθώς οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται στην εκπαιδευτική διεργασία φέρνουν μαζί τους ένα απόθεμα εμπειριών το οποίο αποτελεί πολύτιμη πηγή μάθησης, ενώ επιθυμούν την απόκτηση γνώσεων σχετικών με τις συνθήκες τις οποίες αντιμετωπίζουν στην καθημερινή διδακτική τους πράξη. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι ενδιαφέρονται για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και όχι για την απόκτηση αφηρημένων, ακαδημαϊκών γνώσεων (Κόκκος, 1999:40-75).

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί διάφορες προτάσεις αναφορικά με τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων στο διαδίκτυο. Οι περισσότερες συγκλίνουν ότι τα σημαντικά στοιχεία για το σχεδιασμό ενός μαθησιακού περιβάλλοντος είναι οι μαθησιακοί στόχοι, οι μαθησιακές δραστηριότητες, ο ρόλος των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων, η συσχέτιση των μαθησιακών στόχων με το εκπαιδευτικό υλικό, η αξιολόγηση και το κοινωνικό περιεχόμενο της μάθησης (Αναστασιάδης, 2006:108-150).

Κατά το σχεδιασμό κάθε επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών θα πρέπει να δίνεται μεγάλη έμφαση στη βιωματική εκπαίδευση, που αξιοποιεί τις εμπειρίες που είτε ήδη υπάρχουν είτε αναδύονται στη διάρκεια της εκάστοτε εκπαιδευτικής διεργασίας. Είναι σημαντικό για τους συμμετέχοντες να μαθαίνουν ό,τι χρειάζονται και να συνδέουν την εκπαίδευσή τους με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στο εργασιακό τους περιβάλλον (Κόκκος, 1999:40-75). Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευόμενοι δεν πρέπει να καλούνται να ακολουθήσουν τις προαποφασισμένες επιλογές ενός επιμορφωτικού προγράμματος, αλλά να συμμετέχουν ενεργητικά σε όλα τα στάδια της πραγματοποίησης του (στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση, στην αξιολόγηση) (Κιουλάνης & Παναγιωτίδου, 2007:622-627).

Σε ένα μαθησιακό περιβάλλον εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών το κέντρο βάρους πρέπει να μετατοπίζεται από την παραδοσιακή διδασκαλία στην ενεργητική και συνεργατική μάθηση, η οποία με βάση τις αρχές της αλληλεπίδρασης, της συνεργασίας, της ενίσχυσης και της ενεργητικής μάθησης, χαρακτηρίζεται από την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Κόκκος, 1999:40-75· Κιουλάνης, 2008:28-41, 43-50 Κιουλάνης, Παναγιωτίδου κ.ά 2006:38-42).

B. Ερευνητικά δεδομένα

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσουμε τη διαδικασία της μάθησης στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κυρίως αποβλέπουμε στη σύνθεση και την αξιολόγηση ενός μεθοδολογικού πλαισίου στη βάση του οποίου θα πρέπει να γίνεται ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Με βάση το σκοπό της έρευνας οι **επιμέρους στόχοι** είναι:

α) Η ανάδειξη των βασικών αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να εφαρμόζονται κατά το σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

β) Η σύνθεση του θεωρητικού πλαισίου και των στοιχείων που απαρτίζουν το μεθοδολογικό πλαίσιο ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στα στάδια του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης.

γ) Η αποτίμηση του βαθμού στον οποίο, σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, ευνοούνται το κοινωνικό περιεχόμενο της μάθησης και η αίσθηση κοινωνικής παρουσίας.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος, η οποία δίνει βαρύτητα στην αντικειμενική και ακριβή μέτρηση των γεγονότων για τα φαινόμενα που τίθενται προς εξέταση (Κυριαζή, 2009: 20-50).

Στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε η πιο συνήθης περιγραφική μέθοδος εκπαιδευτικής έρευνας, η επισκόπηση (Κυριαζή, 2009: 20-50· Cohen & Manion, 1994: 122-151· 471-520). Χρησιμοποιήθηκε ένα δείγμα 239 εκπαιδευτικών, 75 άνδρες και 164 γυναίκες (Πίνακας 1) οι οποίοι κατά τα σχολικά έτη 2010-2013 συμμετείχαν σε διαδικτυακά μαθήματα που διοργάνωσε η ΔΔΕ Δράμας στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης http://elearning.didedra.gr

Πίνακας 1. Το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα

		Count	Column N %
Φύλο	Άνδρας	75	31,4%
	Γυναίκα	164	68,6%
	Total	239	100,0%

Γ. Ανάλυση των συχνοτήτων των απαντήσεων σε σχέση με τις επιμέρους θεματικές ενότητες του αντικειμένου της έρευνας

Αναφορικά με τον πρώτο επιμέρους στόχο στον Πίνακα 2, παρουσιάζεται η κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για τις κατατάξεις των αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, για τις οποίες θα πρέπει να ενθαρρύνεται ο εκπαιδευόμενος να λαμβάνει ενεργά μέρος σε όλη την πορεία μάθησης, σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον επιμόρφωσης. Παρατηρείται ότι η πλειονότητα επέλεξε ως την πρώτη σημαντικότερη επιλογή την μάθηση μέσα από εξερεύνηση (learning by exploring) (37,7%), ακολουθώντας η μάθηση μέσα από την πράξη (learning by doing) (26,4%).

Οι ίδιοι συνδυασμοί μάθησης, έχουν επιλεγεί ως η δεύτερη σημαντικότερη επιλογή για τους εκπαιδευόμενους με ποσοστά 33,9% και 29,7% αντίστοιχα. Επίσης, στην πλειονότητα, η μάθηση μέσα από τη μελέτη περιπτώσεων (case - based learning) έχει επιλεγεί ως η τρίτη σημαντικότερη επιλογή (36,8%), ενώ η μάθηση με αναστοχασμό (learning by reflection) επιλέχθηκε ως η τέταρτη και λιγότερο σημαντική (40,6%).

Πίνακας 2. Κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων αναφορικά με την εφαρμογή αρχών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

	1η	2η	3η	4η
Συνδυάζοντας τη μάθηση με αναστοχασμό (learning by reflection)	23,0%	12,6%	23,8%	40,6%
Συνδυάζοντας τη μάθηση μέσα από εξερεύνηση (learning by exploring)	37,7%	33,9%	20,5%	7,9%
Συνδυάζοντας τη μάθηση μέσα από τη μελέτη περιπτώσεων (case - based learning)	13,0%	23,8%	36,8%	26,4%
Συνδυάζοντας τη μάθηση μέσα από την πράξη (learning by doing)	26,4%	29,7%	18,8%	25,1%

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται η κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για τις κατατάξεις σχετικά με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων με βάση τις οποίες θα πρέπει να σχεδιάζεται ένα διαδικτυακό περιβάλλον επιμόρφωσης. Παρατηρείται ότι η πλειονότητα επέλεξε ως πρώτη σε σημαντικότητα αρχή την «ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων» (54,4%), ακολουθώντας η «ευρετική πορεία προς τη γνώση» (14,2%). Επίσης, τόσο η «ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων» (19,7%) όσο και η «ευελιξία» (19,7%), έχουν επιλεγεί ως οι δεύτερες σε σημαντικότητα αρχές σύμφωνα με τις οποίες θα πρέπει να σχεδιάζεται ένα διαδικτυακό περιβάλλον επιμόρφωσης. Ενδεικτικό ακόμη είναι ότι η «επικοινωνία» (17,6%) έχει επιλεγεί ως η τρίτη σημαντικότερη αρχή από την πλειονότητα των ερωτούμενων.

Πίνακας 3. Κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για την εφαρμογή αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων

	1η	2η	3η	4η	5η	6η	7η	8η
Ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων	54,4%	19,7%	10,5%	4,6%	5,4%	2,9%	0,8%	1,7%
Ευρετική πορεία προς τη γνώση	14,2%	18,4%	11,3%	12,6%	12,6%	11,7%	10,5%	8,8%
Αυστηρά δομημένη μορφή.	3,8%	1,7%	2,5%	2,1%	3,8%	2,5%	16,7%	66,9%
Άμεση εφαρμογή των επιμορφωτικών εμπειριών στη σχολική τάξη	6,7%	11,7%	15,5%	11,7%	12,1%	22,2%	18,0%	2,1%
Ευελιξία	10,5%	19,7%	10,5%	19,7%	21,8%	10,5%	7,5%	0,0%
Αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκομένων στη διαδικασία	6,3%	19,2%	21,3%	25,5%	10,0%	9,2%	7,9%	0,4%
Επικοινωνία	2,9%	7,5%	17,6%	16,7%	25,9%	15,1%	10,9%	3,3%
Αξιολόγηση της γνώσης που αποκτάται	1,7%	2,1%	12,1%	7,1%	7,9%	25,5%	27,2%	16,3%

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται η κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για τις κατατάξεις σχετικά με την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης. Παρατηρείται ότι η πλειονότητα δήλωσε ότι πρέπει να υπάρχει ενεργοποίηση σκέψης, θεωρητικής εμβάθυνσης και

δράσης (36,8%) ως πρώτη σε σημαντικότητα αρχή. Επίσης, ως δεύτερη σε σημαντικότητα αρχή έχει επιλεγεί η αρχή του σεβασμού του τρόπου σκέψης του άλλου και η ανάδειξη και αποδοχή διαφορετικών οπτικών κατά την προσέγγιση των θεμάτων (34,7%), ενώ το ότι θα πρέπει να αναπτύσσεται ο κριτικός τρόπος σκέψης (37,7%) έχει επιλεγεί ως η τρίτη σημαντικότερη αρχή από την πλειονότητα των ερωτούμενων.

Πίνακας 4. Κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων αναφορικά με την ενεργοποίηση κριτικής σκέψης

	1η	2η	3η	4η
Να υπάρχει ενεργοποίηση σκέψης, θεωρητικής εμβάθυνσης και δράσης	36,8%	21,3%	18,4%	23,4%
Να υπάρχει σεβασμός του τρόπου σκέψης του άλλου, ανάδειξη και αποδοχή διαφορετικών οπτικών κατά την προσέγγιση των θεμάτων	17,6%	34,7%	31,0%	16,7%
Να αναπτύσσεται ο κριτικός τρόπος σκέψης	22,2%	28,9%	37,7%	11,3%
Οι εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν ενεργητικά σε όλα τα στάδια πραγματοποίησης του προγράμματος	23,8%	15,1%	13,0%	48,1%

Αναφορικά με τον δεύτερο επιμέρους στόχο στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται η κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για κατατάξεις σχετικά με σημαντικούς παράγοντες επιτυχίας ενός διαδικτυακού μαθήματος στη φάση του σχεδιασμού του.

Η πλειονότητα των ερωτούμενων δήλωσε ότι σημαντικότερος παράγοντας επιτυχίας ενός διαδικτυακού μαθήματος στη φάση του σχεδιασμού του είναι να σχεδιάζεται με σκοπό να δώσει λύση σε πρακτικά θέματα που συναντούν καθημερινά στην εργασία τους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (43,9%).

Ως δεύτερος σε σημαντικότητα παράγοντας επιτυχίας, έχει επιλεγεί η άποψη ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι επιμορφωτικές ανάγκες των συμμετεχόντων σ' αυτό εκπαιδευτικών (27,2%). Επίσης, η άποψη 'το υλικό να σχεδιάζεται με βάση τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν' (28,0%), έχει επιλεγεί ως ο τρίτος σημαντικότερος παράγοντας επιτυχίας ενός διαδικτυακού μαθήματος στη φάση του σχεδιασμού του, από την πλειονότητα των ερωτούμενων.

Πίνακας 5. Κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για σημαντικούς παράγοντες επιτυχίας ενός διαδικτυακού μαθήματος στη φάση του σχεδιασμού του

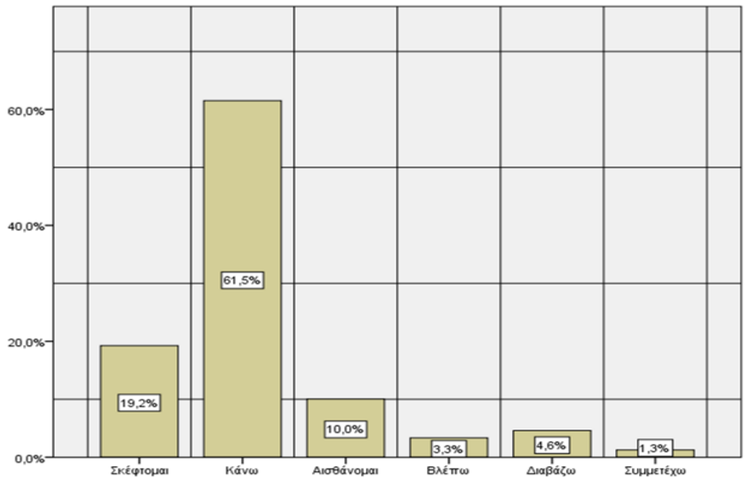
	1η	2η	3η	4η	5η
Να λαμβάνονται υπόψη οι επιμορφωτικές ανάγκες των συμμετεχόντων σ' αυτό εκπαιδευτικών	33,9%	27,2%	27,6%	5,9%	5,4%
Να λαμβάνονται υπόψη τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών	5,9%	23,5%	16,8%	34,9%	18,9%
Το υλικό να σχεδιάζεται με βάση τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν	5,4%	19,7%	28,0%	30,5%	16,3%
Το υλικό να σχεδιάζεται με σκοπό να δώσει λύση σε πρακτικά θέματα που συναντούν καθημερινά στην εργασία τους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί	43,9%	17,6%	14,6%	17,6%	6,3%
Το υλικό να στηρίζεται σε ένα ισχυρό θεωρητικό πλαίσιο	11,3%	12,6%	12,6%	11,3%	52,3%

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζεται η κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για τις κατατάξεις σχετικά με το ποιές θεωρούνται περισσότερο αποτελεσματικές μέθοδοι στη διαδικτυακή μάθηση. Ενδεικτικό είναι ότι η πλειονότητα θεωρεί ότι οι μορφές δημιουργικής μάθησης (50,6%) είναι οι σημαντικότερες και περισσότερο αποτελεσματικές μέθοδοι στη διαδικτυακή μάθηση. Ως δεύτερη σε σημαντικότητα αποτελεσματική μέθοδος στη διαδικτυακή μάθηση έχει επιλεγεί η μάθηση μέσω επίλυσης προβλημάτων (30,5%), ενώ η Ιστοεξερεύνηση (27,2%) έχει επιλεγεί ως τρίτη σημαντικότερη μέθοδος.

Πίνακας 6. Κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για το ποιές θεωρούνται περισσότερο αποτελεσματικές μέθοδοι στη διαδικτυακή μάθηση

	1η	2η	3η	4η	5η	6η	7η
Ομάδες εργασίας	10,5%	23,8%	12,6%	15,5%	15,1%	11,7%	10,9%
Εισήγηση	10,9%	8,8%	7,9%	18,8%	20,1%	19,2%	14,2%
Μελέτη κειμένων	4,2%	4,6%	2,9%	4,6%	17,6%	25,1%	41,0%
Μελέτη περίπτωσης	7,1%	7,5%	13,8%	27,6%	17,2%	15,1%	11,7%
Ιστοεξερεύνηση	7,1%	9,6%	27,2%	15,9%	14,6%	18,4%	7,1%
Μάθηση μέσω επίλυσης προβλημάτων	10,0%	30,5%	23,0%	12,1%	9,2%	3,8%	11,3%

Το Διάγραμμα 1 παρουσιάζει την κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα 'Ποιο από τα παρακάτω ρήματα σε σχέση με τη διαδικτυακή μάθηση νομίζετε πως σας εκφράζει περισσότερο;'. Παρατηρείται ότι η πλειονότητα (61,5%) θεωρεί ότι το ρήμα 'κάνω' εκφράζει περισσότερο τη σχέση τους με τη διαδικτυακή μάθηση, ενώ το 19,2% δήλωσε το ρήμα 'σκέφτομαι'.



Διάγραμμα 1. Ραβδόγραμμα για το ερώτημα 'Ποιο από τα παρακάτω ρήματα σε σχέση με τη διαδικτυακή μάθηση νομίζετε πως σας εκφράζει περισσότερο;'

Από τον Πίνακα 7, παρατηρείται ότι η πλειονότητα των ερωτούμενων δήλωσε ως την σημαντικότερη επιλογή, ότι στη διαδικτυακή μάθηση ο εκπαιδευτής / διδάσκων είναι συντονιστής (36,4%), ενώ το 27,2% δήλωσε ότι είναι συνεργάτης. Η δεύτερη σε σημαντικότερη άποψη ότι ο εκπαιδευτής / διδάσκων είναι εμψυχωτής, υποστηρίχθηκε από το 30,1% του δείγματος. Για την τρίτη σε σημαντικότητα κατάταξη, επιλέχθηκε ότι ο εκπαιδευτής/διδάσκων είναι εμψυχωτής (31,8%) ακολουθώντας ο συνεργάτης (30,1%). Η άποψη ότι ο εκπαιδευτής / διδάσκων έχει το χαρακτήρα του διευκολυντή και της αυθεντίας κατατάχθηκαν αντίστοιχα στην τέταρτη και πέμπτη σε σημαντικότητα θέση.

Πίνακας 7. Κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για το ρόλο του εκπαιδευτή στη διαδικτυακή επιμόρφωση

	1η	2η	3η	4η	5η
Συνεργάτης	27,2%	20,1%	30,1%	20,9%	1,7%
Συντονιστής	36,4%	29,7%	15,1%	17,2%	1,7%
Εμψυχωτής	19,2%	30,1%	31,8%	18,4%	0,4%
Διευκολυντής	13,0%	19,7%	23,0%	42,7%	1,7%
Αυθεντία	4,2%	0,4%	0,0%	0,8%	94,6%

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζεται η κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για τις κατατάξεις σχετικά με τους παράγοντες στους οποίους στη διαδικτυακή μάθηση θα πρέπει να δίνει έμφαση ο εκπαιδευτής. Παρατηρείται ότι η πλειονότητα θεώρησε σαν σημαντικότερο παράγοντα ότι ο εκπαιδευτής θα πρέπει να δίνει έμφαση στις εκπαιδευτικές μεθόδους που προάγουν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών και τη συμμετοχή (46,9%). Επίσης, η ίδια άποψη παρατηρήθηκε ως δεύτερη σε σημαντικότητα, ενώ η άποψη ότι ο εκπαιδευτής θα πρέπει να δίνει έμφαση στη δημιουργία ενός (ψυχολογικού κυρίως) κλίματος αμοιβαιότητας έχει επιλεγεί ως η τρίτη σημαντικότερη δήλωση (25,9%).

Πίνακας 8. Κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για τους παράγοντες στους οποίους θα πρέπει να δίνει έμφαση ο εκπαιδευτής κατά τη διαδικτυακή επιμόρφωση

	1η	2η	3η	4η	5η
Στις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές οι οποίες αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των ενήλικων εκπαιδευομένων.	19,2%	18,8%	20,9%	25,5%	15,5%
Στην εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην κατάρτιση ενός ατομικού πλάνου εργασίας	6,3%	17,2%	19,2%	26,4%	31,0%
Στη δημιουργία ενός (ψυχολογικού κυρίως) κλίματος αμοιβαιότητας	24,7%	19,7%	25,9%	14,2%	15,5%
Στις εκπαιδευτικές μεθόδους που προάγουν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών, τη συμμετοχή (ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας).	46,9%	32,2%	10,0%	7,5%	3,3%
Στη βοήθεια και την παρότρυνση ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν μεθόδους αυτοαξιολόγησης.	2,9%	12,1%	23,8%	26,4%	34,7%

Στο Πίνακα 9 παρουσιάζεται η κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για τις κατατάξεις σχετικά με για τα σημαντικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση. Παρατηρείται ότι η πλειονότητα δήλωσε ότι το σημαντικότερο χαρακτηριστικό είναι τα στοιχεία που βοηθούν στο να εισαχθεί ο σπουδαστής ομαλά στην νέα γνώση (47,7%). Ακολουθεί ως δεύτερο σε σημαντικότητα χαρακτηριστικό το σύνολο όλων εκαίνων των κατευθυντήριων στοιχείων που βοηθούν τον σπουδαστή στην εκπόνηση εργασιών, συμβάλλοντας στην περαιτέρω ανάπτυξη της επικοινωνίας (31,4%), ενώ σε σημαντική προτεραιότητα βρίσκονται οι διαδικασίες ανακάλυψης της γνώσης και η παρουσίαση της ύλης μέσω εικόνας και βίντεο.

Πίνακας 9. Κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για τα σημαντικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση

	1η	2η	3η	4η	5η	6η	7η	8η
Εισαγωγικά στοιχεία	47,7%	10,5%	11,0%	3,4%	6,8%	9,7%	5,9%	5,1%
Ανακάλυψη γνώσης	13,4%	12,1%	15,1%	9,2%	15,1%	10,0%	6,7%	18,4%
Εκπόνηση εργασιών	10,0%	31,4%	16,7%	10,9%	10,5%	6,3%	5,9%	8,4%
Αισθητικότητα του κειμένου.	2,9%	2,1%	7,9%	15,9%	8,8%	20,9%	15,1%	26,4%
Προτάσεις για επιπρόσθετη μελέτη.	1,3%	5,5%	13,5%	15,6%	15,2%	12,2%	26,6%	10,1%
Απεικονίσεις	2,1%	20,5%	12,6%	12,6%	17,6%	16,7%	10,5%	7,5%
Χρήση εικόνας και βίντεο	18,0%	13,0%	15,5%	20,5%	15,5%	8,8%	7,9%	0,8%
Παράλληλα κείμενα	4,6%	5,0%	7,9%	12,6%	10,9%	14,6%	21,3%	23,0%

Από τον Πίνακα 10 παρατηρείται, ότι η πλειονότητα των ερωτούμενων (36,4%) δήλωσε πως το να μπορεί ο εκπαιδευόμενος να αναγνωρίζει και να αξιολογεί τις μαθησιακές του ανάγκες θεωρείται το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της "αυτονομίας στη μάθηση" σ' ένα διαδικτυακό περιβάλλον επιμόρφωσης. Επίσης, το να έχει τη δυνατότητα ο εκπαιδευόμενος να μορφοποιεί και να διαμορφώνει μαθησιακούς σκοπούς και στόχους (33,1%) και να σχεδιάζει τον τρόπο προσέγγισης κάθε μαθησιακού έργου (31,8%) έχουν επιλεγεί αντίστοιχα ως τα δεύτερα και τρίτα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της "αυτονομίας στη μάθηση" σ' ένα διαδικτυακό περιβάλλον επιμόρφωσης, στην πλειονότητα του δείγματος.

Πίνακας 10. Κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα 'Τα βασικότερα χαρακτηριστικά της "αυτονομίας στη μάθηση" σ' ένα διαδικτυακό περιβάλλον επιμόρφωσης είναι όταν ο εκπαιδευόμενος…'

	1η	2η	3η	4η	5η	6η
Αναγνωρίζει και αξιολογεί τις μαθησιακές του ανάγκες	36,4%	17,6%	12,1%	11,7%	18,8%	3,3%
Μορφοποιεί και διαμορφώνει μαθησιακούς σκοπούς και στόχους	9,6%	33,1%	15,9%	28,5%	13,0%	,0%
Επιλέγει το περιεχόμενο μάθησης, πηγές μάθησης, μεθόδους και δραστηριότητες	26,4%	18,8%	25,9%	17,2%	11,3%	,4%
Σχεδιάζει τον τρόπο προσέγγισης κάθε μαθησιακού έργου	2,5%	16,7%	31,8%	30,1%	18,8%	,0%
Οργανώνει, ελέγχει, παρακολουθεί και αξιολογεί τη μάθησή του	21,3%	14,2%	14,6%	12,1%	37,2%	,4%
Δεν αντιλαμβάνομαι τον όρο «αυτονομία στη μάθηση»	3,8%	,0%	,0%	,0%	,4%	95,8%

Από τον Πίνακα 11 παρατηρείται ότι η πλειονότητα των ερωτούμενων δήλωσε ότι στη διαδικτυακή εκπαίδευση, η μάθηση γίνεται περισσότερο αποτελεσματική όταν ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης (62,4%). Επίσης, το 30,8% δήλωσε ότι η μάθηση γίνεται περισσότερο αποτελεσματική όταν ο εκπαιδευόμενος έχει τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ μόνο το 6,8% δήλωσε πως η μάθηση γίνεται πιο αποτελεσματική όταν ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα διαλεκτικής επικοινωνίας σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης.

Πίνακας 11. Κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα 'Στη διαδικτυακή εκπαίδευση, η μάθηση γίνεται περισσότερο αποτελεσματική όταν ο εκπαιδευόμενος…'

	%
Έχει τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας	30,8
Συμμετέχει ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης	62,4
Έχει τη δυνατότητα διαλεκτικής επικοινωνίας σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης	6,8

Στο Πίνακα 12 παρουσιάζεται η κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για κατατάξεις σχετικά με ποιούς τύπους αλληλεπίδρασης θεωρούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα περισσότερο σημαντικούς. Η πλειονότητα των ερωτούμενων δήλωσε σημαντικότερο τύπο αλληλεπίδρασης του εκπαιδευόμενου με το διδακτικό υλικό (29,3%) και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους (28,0%). Ως δεύτερος και τρίτος σε σημαντικότητα τύπος αλληλεπίδρασης, έχει επιλεγεί η αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου με εκπαιδευτή με ποσοστά 31,4% και 29,7% αντίστοιχα.

Πίνακας 12. Κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα 'Ποιούς από τους παρακάτω πέντε τύπους αλληλεπίδρασης θεωρείτε περισσότερο σημαντικούς;'

	1η	2η	3η	4η	5η
Εκπαιδευόμενου με το διδακτικό υλικό	29,3%	19,2%	23,8%	18,8%	8,8%
Εκπαιδευόμενου με εκπαιδευτή	19,7%	31,4%	29,7%	13,8%	5,4%
Εκπαιδευόμενου με το τεχνολογικό περιβάλλον	10,5%	22,6%	17,6%	31,8%	17,6%
Εκπαιδευόμενου με τον εαυτό του	12,6%	10,0%	10,5%	11,7%	55,2%
Εκπαιδευομένων μεταξύ τους	28,0%	18,0%	18,0%	23,4%	12,6%

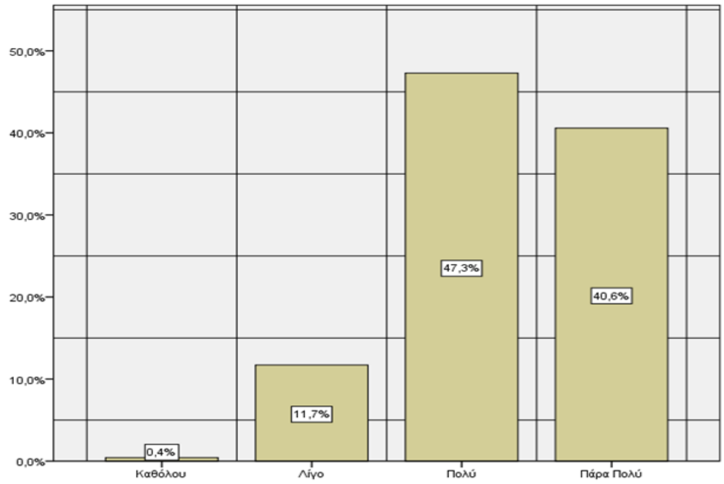
Από τον Πίνακα 13, παρατηρείται ότι οι συζητήσεις που αφορούσαν συγκεκριμένα θέματα με βάση το αντικείμενο της εκάστοτε μελέτης (49,8%) έχει επιλεγεί ο σημαντικότερος παράγοντας που συνέβαλε περισσότερο θετικά στην ανάπτυξη ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος μάθησης στα μαθήματα που συμμετείχαν. Τόσο, οι ελεύθερες συζητήσεις στα fora των μαθημάτων που συμμετείχαν, όσο και οι διαδικασίες 'σύγχρονης επικοινωνίας', δηλαδή οι τηλεδιασκέψεις, μπορούν να θεωρηθούν

ότι συνέβαλαν σε μικρότερο βαθμό θετικά στην ανάπτυξη ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος μάθησης, αφού έλαβαν 46,0% και 44,4% για την τρίτη σε σημαντικότητα επιλογή.

Πίνακας 13. Κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα 'Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες συνέβαλαν περισσότερο θετικά στην ανάπτυξη ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος μάθησης στα μαθήματα που συμμετείχατε;'

	1η	2η	3η
Οι ελεύθερες συζητήσεις στα fora των μαθημάτων που συμμετείχα	19,2%	34,7%	46,0%
Οι συζητήσεις που αφορούσαν συγκεκριμένα θέματα με βάση το αντικείμενο της εκάστοτε μελέτης	49,8%	40,6%	9,6%
Οι διαδικασίες "σύγχρονης επικοινωνίας", δηλαδή τηλεδιασκέψεις	31,0%	24,7%	44,4%

Στο Διάγραμμα 2, διακρίνοναι οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα όσον αφορά στην ύπαρξη μαθησιακού συμβολαίου σε ένα διαδικτυακό μάθημα επιμόρφωσης. Παρατηρείται ότι η πλειονότητα (47,3%) των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί πολύ σημαντική την ύπαρξη μαθησιακού συμβολαίου σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, ενώ το 40,6% δήλωσε ότι το θεωρεί πάρα πολύ σημαντικό.



Διάγραμμα 2. Ραβδόγραμμα για το ερώτημα 'Πόσο σημαντική θεωρείτε την ύπαρξη μαθησιακού συμβολαίου σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον εξ αποστάσεως επιμόρφωσης;'

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζεται η κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για κατατάξεις σχετικά με το σχεδιασμό, την εφαρμογή και αναπροσαρμογή του μαθησιακού συμβολαίου. Η πλειονότητα των ερωτούμενων θεωρεί σημαντικότερο το γεγονός ότι το μαθησιακό συμβόλαιο πρέπει να προκύπτει μετά την έναρξη του προγράμματος σε συνεργασία εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (56,9%).

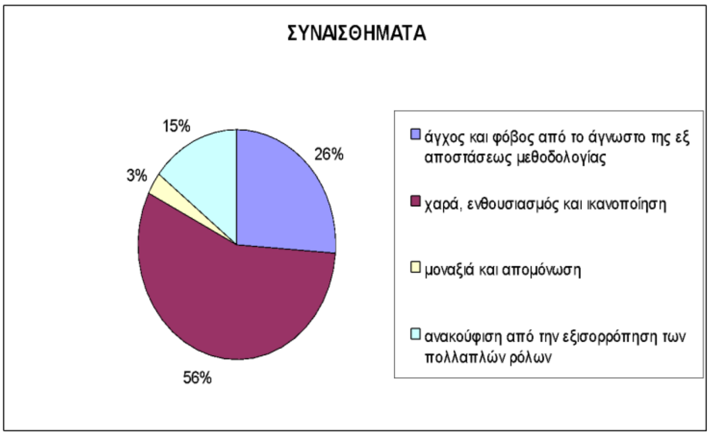
Ως δεύτερο σε σημαντικότητα αναδείχθηκε ότι το μαθησιακό συμβόλαιο πρέπει να αναπροσαρμόζεται στη συνέχεια ανάλογα με την εξέλιξη του προγράμματος (67,4%), ενώ η άποψη ότι το μαθησιακό συμβόλαιο πρέπει να σχεδιάζεται από τους διαχειριστές του μαθήματος (56,9%) έχει επιλεγεί ως το τρίτο σε σημαντικότητα, από την πλειονότητα των ερωτούμενων. Ενδεικτικό είναι ότι το 88,7% έχει κατατάξει την άποψη ότι δε θεωρούν σημαντική την ύπαρξη Μαθησιακού συμβολαίου στην μικρότερη θέση σημαντικότητας, πράγμα το οποίο υποδεικνύει τη σημαντικότητα της ύπαρξης μαθησιακού συμβολαίου.

Πίνακας 14. Κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων αναφορικά με το Μαθησιακό Συμβόλαιο

	1η	2η	3η	4η
Να σχεδιάζεται από τους διαχειριστές του μαθήματος	21,8%	13,4%	56,9%	7,9%
Να προκύπτει μετά την έναρξη του προγράμματος σε συνεργασία εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων	56,9%	18,8%	22,6%	1,7%
Να αναπροσαρμόζεται στη συνέχεια ανάλογα με την εξέλιξη του προγράμματος	15,1%	67,4%	16,3%	1,3%
Δε θεωρώ σημαντική την ύπαρξη Μαθησιακού Συμβολαίου	6,3%	0,4%	4,6%	88,7%

Αναφορικά με τον τρίτο επιμέρους στόχο στο Διάγραμμα 3 παρουσιάζεται η κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για τα συναισθήματα των συμμετεχόντων από τη συμμετοχή τους σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης.

Παρατηρείται ότι η πλειονότητα (56%) δήλωσε χαρά, ενθουσιασμό και ικανοποίηση για την δυνατότητα που τους παρέχει η μάθηση εξ αποστάσεως για επιμόρφωση, το 26% επισήμανε άγχος και φόβο από το άγνωστο της εξ αποστάσεως μεθοδολογίας και τις απαιτήσεις ενός προγράμματος. Επίσης, το 15% ανέφερε ανακούφιση από την εξισορρόπηση των πολλαπλών ρόλων (σπουδές, οικογένεια, εργασία) και την επίτευξη των στόχων και το 3% μοναξιά και απομόνωση.



Διάγραμμα 3. Συναισθήματα συμμετεχόντων σε διαδικτυακή επιμόρφωση

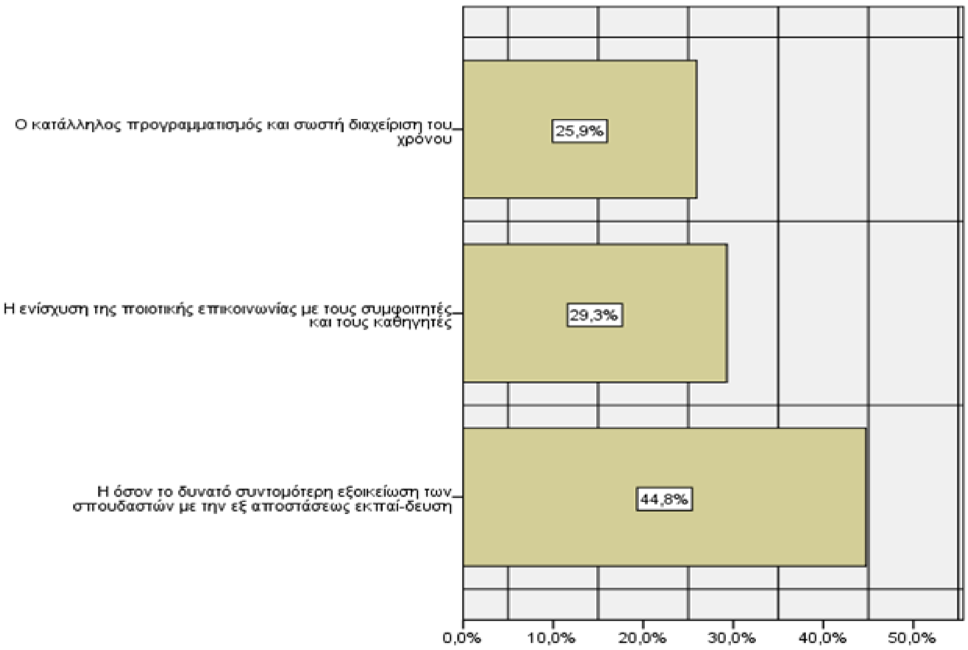
Στον πίνακα 15 φαίνονται συγκριτικά τα συναισθήματα των συμμετεχόντων σε τρία επίπεδα (στην αρχή, τρεις μήνες μετά και στο τέλος των επιμορφώσεων)

Πίνακας 15. Σύγκριση συναισθημάτων

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	ΑΡΧΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	3 ΜΗΝΕΣ ΜΕΤΑ	ΤΕΛΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ
Άγχος και φόβος από το άγνωστο της εξ αποστάσεως μεθοδολογίας	60,30%	45%	26%
Χαρά, ενθουσιασμός και ικανοποίηση	30,10%	42%	56%
Μοναξιά και απομόνωση	7,50%	7,00%	3%
Ανακούφιση από την εξισορρόπηση των πολλαπλών ρόλων	2,10%	6%	15%
Total	100,00%	100%	100%

Η μείωση των αρνητικών συναισθημάτων και η παράλληλη αύξηση των θετικών, ερμηνεύεται από το επόμενο διάγραμμα (Διάγραμμα 4) το οποίο παρουσιάζει την κατανομή εκατοστιαίων σχετικών συχνοτήτων για το ποιος παράγοντας, κατά τη γνώμη των συμμετεχόντων στο μάθημα, συνεισφέρει στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων στην διαδικτυακή μάθηση.

Παρατηρείται ότι η πλειονότητα των ερωτούμενων (44,8%) δήλωσε ότι η όσον το δυνατό συντομότερη εξοικείωση των σπουδαστών με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συνεισφέρει στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων στην διαδικτυακή μάθηση. Αντίστοιχα, το 29,3% δήλωσε την ενίσχυση της ποιοτικής επικοινωνίας με τους συμφοιτητές και τους καθηγητές, ενώ το 25,9% δήλωσε τον κατάλληλο προγραμματισμό και την σωστή διαχείριση του χρόνου, ως τον παράγοντα που συνεισφέρει στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων στην διαδικτυακή μάθηση.



Διάγραμμα 4. **Ραβδόγραμμα για το ερώτημα «Ποιος παράγοντας κατά τη γνώμη σας συνεισφέρει στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων στην διαδικτυακή εκπαίδευση»**

Δ. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των συχνοτήτων των απαντήσεων σε σχέση με τις επιμέρους θεματικές ενότητες του αντικειμένου της έρευνας διαπιστώνουμε ότι επβεβαιώνονται οι επιμέρους υποθέσεις αναφορικά με τον πρώτο επιμέρους στόχο. Συγκεκριμένα, ότι ένα διαδικτυακό περιβάλλον εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών θα πρέπει να σχεδιάζεται και να υλοποιείται στη βάση των αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και ότι σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, η εφαρμογή του μεθοδολογικού πλαισίου της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση.

Αναλυτικότερα διαπιστώνουμε ότι η σημαντικότερη αρχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η οποία θα πρέπει να εφαρμόζεται σε ένα περιβάλλον διαδικτυακής μάθησης, είναι η μάθηση μέσα από εξερεύνηση. Αντιστοίχως, ως σημαντικότερη επιλογή της εκπαίδευσης ενηλίκων, θεωρήθηκε η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία της μάθησης. Επίσης, σημαντικές αρχές οι οποίες πρέπει να ενισχύονται είναι η ενεργοποίηση της σκέψης, καθώς και η θεωρητική εμβάθυνση και δράση.

Αναφορικά με τον δεύτερο επιμέρους στόχο επιβεβαιώνονται οι επιμέρους υποθέσεις, ότι δηλαδή η προσαρμογή ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος επιμόρφωσης στις ιδιαίτερες ανάγκες και στα μαθησιακά στυλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αποτελούν στοιχεία τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στη φάση του σχεδιασμού. Επίσης, ότι στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως μάθηση η εφαρμογή μεθόδων συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Ακόμη, ότι ο παραδοσιακός ρόλος του διδάσκοντα διαφοροποιείται σημαντικά, καθώς γίνεται περισσότερο εμψυχωτής και διευκολυντής της ομάδας. Επιβεβαιώνεται επίσης πως η χρήση πολυμορφικού υλικού στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση προσφέρει μία αποτελεσματική και ποιοτική μάθηση, ότι η "αυτονομία στη μάθηση" αποτελεί μία διαδικασία με θετικά αποτελέσματα και ότι η αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων μεταξύ τους, με τους εκπαιδευτές τους, με το εκπαιδευτικό υλικό, με την πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης και με τον εαυτό τους είναι στοιχεία τα οποία θα πρέπει να επιδιώκονται.

Αναλυτικότερα, η πλειονότητα των ερωτούμενων δήλωσε ότι σημαντικότερος παράγοντας επιτυχίας ενός διαδικτυακού μαθήματος στη φάση του σχεδιασμού του είναι να σχεδιάζεται με σκοπό να δώσει λύση σε πρακτικά θέματα που συναντούν καθημερινά στην εργασία τους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Σημαντικό στοιχείο επίσης είναι να λαμβάνονται υπόψη οι επιμορφωτικές ανάγκες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, στη βάση των οποίων θα πρέπει να σχεδιάζεται το περιβάλλον με κριτήριο τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους.

Αποτελεσματικές μέθοδοι στη διαδικτυακή μάθηση θεωρήθηκαν οι μορφές δημιουργικής μάθησης, οι οποίες οδηγούν τους συμμετέχοντες να αναζητήσουν τις διαφορετικές οπτικές ενός θέματος μέσα από την πράξη. Ως προς αυτό το στοιχείο είναι χαρακτηριστικό ότι το ρήμα που εκφράζει περισσότερο τους συμμετέχοντες σε σχέση με τη διαδικτυακή μάθηση είναι το ρήμα «κάνω».

Αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτή τονίστηκε ότι αυτός θα πρέπει να είναι κυρίως συντονιστικός και εμψυχωτικός, δίχως τα χαρακτηριστικά της «αυθεντίας» και ότι θα πρέπει αυτός να δίνει έμφαση στις εκπαιδευτικές μεθόδους που προάγουν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών και τη συμμετοχή.

Σημαντική,επίσης, παράμετρος στη διαδικτυακή μάθηση είναι η «αυτονομία στη μάθηση». Ως το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της "αυτονομίας στη μάθηση" σ' ένα διαδικτυακό περιβάλλον επιμόρφωσης, θεωρήθηκε το να είναι σε θέση ο εκπαιδευόμενος να αναγνωρίζει και να αξιολογεί τις μαθησιακές του ανάγκες.

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό, τονίστηκε ότι αυτό θα πρέπει να βοηθά στο να εισαχθεί ο σπουδαστής ομαλά στην νέα γνώση, αλλά και να συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της επικοινωνίας. Η πλειονότητα των ερωτούμενων δήλωσε ως σημαντικότερο τύπο αλληλεπίδρασης αυτόν του εκπαιδευόμενου με το διδακτικό υλικό και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους, γεγονός το οποίο μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από ειδικά διαμορφωμένους χώρους συζήτησης, στους οποίους θα ευνοείται ένα αλληλεπιδραστικό πλαίσιο ομαδοσυνεργατικής επικοινωνίας. Από τα μοντέλα δημιουργίας ομάδων που προτάθηκαν, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση στο μοντέλο Jigsaw.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί πολύ σημαντική την ύπαρξη μαθησιακού συμβολαίου σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, τονίζοντας ταυτόχρονα την αναγκαιότητα αυτό να αναπροσαρμόζεται ανάλογα με την εξέλιξη του προγράμματος.

Αναφορικά με τον τρίτο επιμέρους στόχο επιβεβαιώνεται η επιμέρους υπόθεση ότι ο ρόλος που διαδραματίζουν τα συναισθήματα των συμμετεχόντων/ουσών στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως μάθηση είναι σημαντικός παράγοντας επιτυχίας του προγράμματος. Επιβεβαιώνεται ακόμη η υπόθεση ότι η εφαρμογή των αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και η ποιοτική επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκομένων συνεισφέρουν στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων και στην αντίστοιχη αύξηση των θετικών.Αυτό το γεγονός μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα επιτυχίας της επιμόρφωσης.

Αναλυτικότερα, σε ό,τι αφορά στα συναισθήματα των συμμετεχόντων από τη συμμετοχή τους σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης, παρατηρήθηκε ότι η πλειονότητα δήλωσε χαρά, ενθουσιασμό και ικανοποίηση για την δυνατότητα που τους παρέχει η εξ αποστάσεως μάθηση. Διαπιστώθηκε, μάλιστα, ότι κατά τη διάρκεια της συμμετοχής σε διαδικτυακά μαθήματα παρατηρείται σταδιακή μείωση των αρνητικών συναισθημάτων και αύξηση των θετικών καθώς η εξοικείωση των σπουδαστών με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνεισφέρει στη μείωση των αρχικών αρνητικών τους συναισθημάτων.

Σε ότι αφορά στη εικόνα της κοινωνικής πραγματικότητας που δομούν οι εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες και αν αυτοί αποτελούν δύο ξεχωριστές ομάδες, με διαφορετικές στάσεις απέναντι στη χρήση των Η/Υ, σε σημείο που το φύλο των εκπαιδευτικών προσδιορίζει τις στάσεις τους απέναντι στη χρήση της τεχνολογίας, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική μέτρια

συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο και στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Γεγονός το οποίο υποδεικνύει μερικώς ότι το φύλο των εκπαιδευτικών προσδιορίζει τις στάσεις τους απέναντι στη χρήση της τεχνολογίας. Ωστόσο, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο και την τεχνοφοβία, καθώς διαπιστώνεται ότι τα ποσοστά τεχνοφοβίας είναι παρόμοια μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Ε. Προτάσεις: Το μοντέλο των τεσσάρων σταδίων (Planning, Organization, Application, Evaluation – P.O.A.E)

Το μοντέλο των τεσσάρων σταδίων (Planning, Organization, Application, Evaluation – P.O.A.E) αναπτύσσεται σε τέσσερα διαδοχικά και δυναμικά στάδια στα οποία κύριο συστατικό στοιχείο είναι η συνεχής βελτίωση και αναπροσαρμογή της επιμορφωτικής διαδικασίας στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Η διαδικασία εξελίσσεται στη λογική του μοντέλου αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων C.I.P.P, βασική φιλοσοφία του οποίου είναι ότι ο πιο σημαντικός στόχος της αξιολόγησης δεν είναι η απόδειξη, αλλά η βελτίωση.

Αναλυτικότερα, στο **πρώτο στάδιο** Σχεδιασμός (Planning), γίνεται ο προσδιορισμός του οργανωτικού πλαισίου, ο προσδιορισμός της ομάδας – στόχου, η διάγνωση και εκτίμηση πιθανών προβλημάτων, η περιγραφή του κύριου σκοπού και των επιμέρους στόχων σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και μεταγνωστικών ικανοτήτων. Καταγράφονται τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και γίνεται η επιλογή του τεχνολογικού μέσου (λειτουργικό – πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης). Στο στάδιο αυτό πραγματοποιείται η εγγραφή στην πλατφόρμα των εκπαιδευτικών που θα συμμετέχουν στο μάθημα και πραγματοποιείται η διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών, καθώς και των τρόπων με τους οποίους μαθαίνουν (μαθησιακά στυλ).

Στο στάδιο αυτό εφαρμόζεται η αξιολόγηση πλαισίου (Context) η οποία αφορά στην καταγραφή των ισχυρών και ασθενών σημείων του προγράμματος και στον προσδιορισμό των ενεργειών που πρέπει να γίνουν στην κατεύθυνση της βελτίωσης. Η διερεύνηση των αναγκών του πληθυσμού-στόχου, ο εντοπισμός των πιθανών αλληλεπιδράσεων του προγράμματος με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και η διάγνωση δυσκολιών και προβλημάτων που πιθανόν να προκύψουν.

Στο **δεύτερο στάδιο** Οργάνωση (Organization), καθορίζονται μία σειρά από θέματα, όπως ο προϋπολογισμός, το χρονοδιάγραμμα μελέτης και υλοποίησης του προγράμματος, ο προσδιορισμός της ύλης και η δημιουργία του επιμορφωτικού/εκπαιδευτικού υλικού στη βάση των αναγκών αλλά και των μαθησιακών στυλ των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην επιμόρφωση, όπως αυτά διαγνώστηκαν στο προηγούμενο στάδιο.

Σύμφωνα με τα πρότυπα μιας τυπικής οργάνωσης γίνεται και ο καταμερισμός εργασιών. Οι κύριοι ρόλοι ενός διαδικτυακού μαθήματος, είναι ο διαχειριστής (administrator) (π.χ Ίδρυμα, Οργανισμός) που υλοποιεί το μάθημα, οι εκπαιδευτές (teachers) και οι συμμετέχοντες (students). Ανάλογα με τη δομή του μαθήματος μπορούν να χρησιμοποιηθούν και συντονιστές (facilitators). Πρόκειται για ρόλους οι οποίοι υποστηρίζονται τεχνικά και πρακτικά σχεδόν από όλες τις σύγχρονες πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης (π.χ Moodle).

Τέλος, για κάθε περίπτωση από τις παραπάνω δημιουργείται μία σειρά εναλλακτικών λύσεων και προτάσεων, ώστε να αντιμετωπισθούν πιθανά προβλήματα και δυσλειτουργίες στη συνέχεια του μαθήματος. Καταγράφονται τα πρώτα στιγμιότυπα συναισθημάτων των συμμετεχόντων στο μάθημα εκπαιδευτικών και προετοιμάζεται το Μαθησιακό Συμβόλαιο.

Στο στάδιο αυτό, εφαρμόζεται η αξιολόγηση εισόδου (Input), η οποία στοχεύει κυρίως στη διαμόρφωση της στρατηγικής που θα ακολουθηθεί στη συνέχεια κατά την υλοποίηση του προγράμματος. Οι επιμέρους ενέργειες της φάσης αυτής περιλαμβάνουν αξιολόγηση των διαφορετικών εναλλακτικών στρατηγικών, επισκόπηση παρόμοιων επιτυχημένων προγραμμάτων και πρακτικών, διάγνωση των περιορισμών που τίθενται με βάση τα αποτελέσματα της προηγούμενης φάσης, εκτίμηση της διαθεσιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού (συμμετέχοντες, εκπαιδευτές) και, τέλος, ανάλυση του προϋπολογισμού και του χρονοδιαγράμματος.

Στο **τρίτο στάδιο** Εφαρμογή (application), γίνεται η υλοποίηση του μαθήματος, σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα του προηγούμενου σταδίου. Εδώ κυρίαρχο στοιχείο αποτελούν οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών, η αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή, το τεχνολογικό μέσο της επιμόρφωσης, αλλά και η αλληλεπίδραση με τον εαυτό τους (στοχασμός). Στόχος είναι οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύσσουν σταδιακά μία αυτονομία στη μάθηση, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτή να είναι περισσότερο διευκολυντικός και ενθαρρυντικός ως προς τη μαθησιακή διαδικασία που αναπτύσσεται.

Το μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να κινείται στα πλαίσια των Γνωστικών και Εποικοδομητικών θεωριών μάθησης και να πλαισιώνεται σε κάθε περίπτωση από το θεωρητικό πλαίσιο και τις βασικές αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Το τεχνολογικό περιβάλλον μάθησης, θα πρέπει να διαθέτει τα απαραίτητα εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης ώστε με τους κατάλληλους χειρισμούς να οικοδομηθεί εκεί ένα συνεργατικό και δυναμικό περιβάλλον μάθησης.

Στην προοπτική αυτή μπορούν να χρησιμοποιηθούν μία σειρά από τεχνικές δημιουργικής/συνεργατικής μάθησης προσαρμοσμένες στη διαδικτυακή μάθηση. Σε ότι αφορά στη δημιουργία ομάδων εργασίας αυτές ευνοούνται από την εφαρμογή των μοντέλων Jigsaw και learning together, ενώ στο πλαίσιο των ως άνω ομάδων μπορούν να εφαρμοστούν διαδικτυακά παραδοσιακές τεχνικές διδασκαλίας, όπως ο καταιγισμός ιδεών, τα έξι καπέλα σκέψης, κ.ά. Στην πορεία εφαρμογής αυτού του σταδίου θα πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα επαναπροσδιορισμού του μαθησιακού συμβολαίου και να γίνει νέα αποτύπωση των συναισθημάτων των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Στο στάδιο αυτό κυριαρχεί η αξιολόγηση διαδικασίας (Process), η οποία αφορά στην παρακολούθηση, την αποτίμηση και τη συνεχή εποπτεία της υλοποίησης των στόχων και της στρατηγικής ενός προγράμματος. Στόχος της αξιολόγησης διαδικασίας είναι η ανατροφοδότηση των συντελεστών του προγράμματος για το βαθμό υλοποίησης των στόχων που έχουν τεθεί κατά την προηγούμενη

φάση, καθώς επίσης και για την αποτελεσματική χρήση των διαθέσιμων πόρων. Ακόμη, η καταγραφή και η διάγνωση προβλημάτων που δεν είχαν προβλεφθεί κατά την προηγούμενη φάση, η ανάδειξη των αδυναμιών και των δυσκολιών που έχουν ως συνέπεια την ανεπαρκή ολοκλήρωση επιμέρους ενεργειών και η υποστήριξη για την ανάληψη διορθωτικών παρεμβάσεων.

Στο **τέταρτο στάδιο** της Αξιολόγησης (evaluation), γίνεται η συλλογή και καταγραφή των εκτιμήσεων αναφορικά με τη διαδικασία. Για το σκοπό αυτό επιλέγονται μέθοδοι ποσοτικής ή και ποιοτικής ανάλυσης, δηλαδή ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Στόχος είναι να γίνει συσχέτιση με τους αρχικούς στόχους, καταγραφή και ανάλυση των επιπτώσεων (θετικών και αρνητικών) και να παρθούν αποφάσεις που σχετίζονται με τη συνέχιση, την επανάληψη, ή την επέκταση του μαθήματος. Μία μέθοδος η οποία μπορεί να αποδώσει θετικά στην προοπτική αυτή είναι η τεχνική των Δελφών.

Στην τέταρτη αυτή φάση κυριαρχεί η αξιολόγηση αποτελέσματος (Product) η οποία στοχεύει στην εκτίμηση και ερμηνεία της αξίας των αποτελεσμάτων και προϊόντων του προγράμματος και περιλαμβάνει την καταγραφή και ανάλυση των επιπτώσεων (θετικών και αρνητικών) που παρατηρήθηκαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος. Μέρος αυτής της αξιολόγησης αποτελεί και η διατύπωση προτάσεων βελτίωσης για το μέλλον.

ΣΤ. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Jarvis P. (1983). *Adult and Continuing Education,* London: Croom Helm. pp. 25-40.

Jarvis, P. (1994). Learning Practical Knowledge. *Journal of Further and Higher Education 18:1.* pp. 31-34.

Kozma, R. (2000). Reflections on the state of educational technology. *Educational Technology Research and Development, 48(1),* 5–15.

Αναστασιάδης, Π. (2006). Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση. Στο *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης.* Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός. σσ. 108-150.

Ευθυμίου, Η. Βιτσιλάκη, Χ., (2007). *Νέες μορφές μάθησης και ο ρόλος της τεχνολογίας: η περίπτωση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών,* Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη, σσ. 198-201.

Κιουλάνης Σ. (2008). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας. σσ. 28-41, 43-50.

Κιουλάνης Σ. Παναγιωτίδου Α. (2007). Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση ως παράγοντας ενίσχυσης της παιδαγωγικής κατάρτισης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Μία εμπειρική έρευνα., Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης *(Μορφές δημοκρατίας στην εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση),* Τόμος Β', Εκδόσεις Προπομπός., Αθήνα, 2007. σσ. 622-627.

Κιουλάνης, Σ. Παναγιωτίδου, Α., Μωυσιάδης, Α. (2006). *Επιμορφωτικές Προσεγγίσεις σε Περιβάλλοντα Διά Βίου Μάθησης,* Δράμα: Ιδιωτική έκδοση. σσ. 38-42.

Κόκκος Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων, Τομ.Α΄,* Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές. Πάτρα: ΕΑΠ. σσ. 40-75

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο,* Αθήνα: Μεταίχμιο. σσ. 10-60

Λιοναράκης, Α. (1998). Η πρώτη Επαφή Διδάσκοντος – Διδασκομένων, στο Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ματραλής Χ. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις Διδασκόντων – Διδασκομένων, τ. Β΄.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σσ 103-123.

Λιοναράκης, Α., Φραγκάκη, Μ. (2010). Πολυμορφικό Μοντέλο μιας Κριτικής Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης: Μορφές και Δομικά στοιχεία μιας Ποιοτικής Νοηματοδοτημένης Μάθησης από Απόσταση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση. Τόμος 2, Τεύχος 1*, Εκδόσεις Κλειδάριθμος, σσ. 29-52

Μικρόπουλος, Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σσ. 22-68.

Σιδηρόπουλος, Δ. (2008). *Σχεδίαση και ανάπτυξη περιβάλλοντος ιστού για ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση με δυνατότητες εξατομικευμένης μάθησης (μια εφαρμογή στα Οικονομικά).* Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διδακτορική Διατριβή. σσ. 30-60, 75-123.

A visit to local Math Museum: Using tablets creatively in classroom

Νικόλαος Μανάρας

Εκπαιδευτικός ΠΕ03 ΔΔΕ Δυτικής Θεσσαλονίκης, nikomanara@sch.gr

Abstract

Tablets with their simple interface, portability, speed, affordability and their variety of apps are quickly moving into schools across Europe and a growing number of teachers are experimenting with tablets or are interested in doing so. In the context of monitoring the MOOC **"Creative use of Tablets in Schools"** provided by the European Schoolnet Academy, the final activity was to create a lesson or a project plan. To design the lesson plan we used a very nice tool called the "Learning Designer" which was developed by the **London Institute of Education.** According the Scenario student will visit the local Math Museum during Mathematical Week and create Augmented Reality posters for the school. From the implementation of this scenario students will come in contact with the beauty of mathematics, its history and get to know great mathematicians and their works.

Key words: Tablets, Augmented Reality, Aurasma, History of Math.

A. Teaching plan

A1. General features characteristics

The general idea is to get students involved with mathematics but not by solving routine exercises. Students will get to know historical moments of mathematics, great mathematicians as well as important theories. The scenario doesn't begin and finish in the Math museum, the most important thing is the preparation before the visit and after it. Students come into contact with knowledge not with frontal teaching or lecture, but conquer knowledge working in groups and using their creativity to create augmented posters as a guide and analysis to share with the rest of the school. The ICT are present in every phase of the scenario. Choosing the right technology tool each time helps cooperation among students to achieve the final product through their creativity. The project is aimed at 24 high school students (6 groups of 4 students each). The length of time required for implementation of the project in real conditions is 1230 minutes, or about 28 hours of 40 or 45', that is 14 weeks with two hours a week, so the project will last 3.5 months. Times came so precise with the use of the Leaning Designer.

B. Presentation

B1. Aims

From the implementation of this project students will be able to give biography of great mathematician. -Students will be able to identify important theorems. -Students will be able to explain historical context of math works. -Students will have a group discussion discussing a particular math work and will be able to categorize into their correct genres such as definition, request, finding, theorem, proof, conjecture, unsolved problems, etc. -Students will be able to describe particular similarities and differences in math works during centuries and in different civilization. Students will create Posters to be part of an augmented reality exposition at school. The exposition will be called: A visit to local Math Museum. 6 posters will be created. These posters are going to be the physical support to multimedia artifacts created or uploaded by students (videos, PowerPoint presentations, etc.). Aurasma application will be used to link the physical objects in the posters (stamps, photos, drawings, etc.) to the multimedia presentations.

B2. Outcomes

Expectations from the implementation of teaching:

Knowledge: Learners will discover significant periods of mathematics, will "meet" great mathematicians, their main mathematics results and its applications.

Knowledge: Describes math artifacts of great mathematicians.

Comprehension: Deeper comprehension about different periods of math history, about mathematical thinking through the way great mathematician worked and created.

Analysis: Compare (and contrast): Tells the difference between math periods.

Psychomotor skills: Makes videos.

Evaluation: Reflecting on what to do, telling problems and what is done.

Synthesis: Design posters.

Analysis: Critique others work.

Application: Demonstrates successful use of web tools.

Synthesis: Organize information.

Analysis: Analyze information about mathematical content and about ICT tools to produce the augmented reality exposition.

B3. Theoretical framework

During planning of this project we took into account theories of tutoring mathematics and effective use of ICT in classroom. The theory of Constructivism (with main representatives Piaget, Dienes, Singlair) includes three basic ideas for the learning of mathematics: Students devise personal methods of solving mathematical problems. The learning of mathematics takes place through solving problems. The role of the social group for learning is crucial. With regard to the first idea of construction theory, it has been observed that the students prefer to invent and construct their own ways of solving mathematical problems, in spite of following the instructions of teachers. On the second idea of constructivism, it is a fact that the situations which the trainees find problematic attract much interest. The theory of constructivism gives finally much emphasis on the role and contribution of the social group in the construction of knowledge. The difference of ideas and opinions of team members causing instability, resulting in possible reorganization of prior knowledge and conquest of new within an environment of communication and cooperation.

The Socio-cultural approach or theory of personality (Vygotsky). Humans by nature are curious and constantly learning so that knowledge and learning not only acquired within the school environment. The reasons for someone to learn are notable for everyone and are powerful factor learning, so it is necessary to have goals and objectives and learning methodology. The motivation to learn on the one hand related to filling the deepest needs, and on the other to achieve some objectives on the values of a society, we learn in interaction with other people. Important role in this played by the language in which inherent cultural characteristics of the individual. Learning is best achieved when the student becomes responsible for his own personal mental development. Learning that with intellect and emotions involves not only lasts long, but also penetrates virtually everyone by changing him.

Effective learning of the mathematical object is a more the most complex processes also to achieve certain preconditions must be met. The main principles which should govern the teaching of Mathematics for effective learning are:

The child, in order to learn, first of all has the will and showing interest in learning the subject. The primary role of the teacher is to adjust the object to the needs, interests, aptitudes and abilities of student, in order to motivate to pay attention. Learning is a process of reorganization of prior knowledge and construction of the new. To learn the student is very important that the process to amend the old knowledge be made through experiences related to learning object. Essential component of effective learning is also active student participation. For this reason there must be freedom of thought and expression, good relationship between the child and the teacher, etc. An authority that contributes to effective learning and that every teacher should have in mind is the personal way of learning of every one. The teacher must not impose a model of learning style, but to encourage and strengthen that of each trainee. Also, the individual rate of learning, each student has to be taken into account by the teacher, who in turn must modify and adapt his lesson at the speeds learning of children.

About the question of what distinguishes Tablets from devices previously used in schools can partly be answered by looking at what distinguishes mobile technology from other technologies. A UNESCO report (Shuler, Winters et al. 2013) defines mobile learning as learning using mobile technologies such as mobile phones, smartphones, e-readers and Tablets, and argues that these devices offer 'unparalleled access to communication and information'. The report further argues that the increased affordability and functionality of mobile technology compared to technologies previously used in schools means they can support learning in new ways. Ubiquitous access to technology is recognized by UNESCO as facilitating more personalized learning, benefiting especially children with learning difficulties. Increased affordability of the devices and the option to reduce printing were associated with potential cost savings.

In addition to affordability and functionality, an important element in the popularity of mobile devices is their portable nature. This means that the technology can be used outside the classroom, potentially facilitating what has been termed 'anytime, anywhere learning' or seamless learning (Sha, Looi et al. 2011; Wong 2012; van 't Hooft 2013). It has been argued that access to a personal device and the portable nature of mobile technology allow learners to build links between school and everyday life, bridge formal and informal learning contexts, and transcend the limitations of their immediate environment (Seipold and Pachler 2011; Wong 2012; Shuler, Winters et al. 2013)

Mobile technology is believed to facilitate access to personalized learning content (Sha, Looi et al. 2011; Shuler, Winters et al. 2013). Along with the ability to learn outside traditional classroom settings, this is argued to support independent learning and the development of metacognitive skills or 'learning to learn' skills in young learners (Sha, Looi et al. 2011; Kearney, Schuck et al. 2012; Wong 2012). Wong argues that access to mobile technology allows students to design their own learning contexts in terms of when, where and how they feel they learn best, and learning thereby becomes increasingly self-directed. Kearney, Schuck et al. (2012) reviewed over 30 case studies of mobile technology use in education and found personalization to be one of three main benefits, alongside collaboration and authenticity. Although the authors do not highlight one-to-one access, it appears that this is important to achieve the degree of independence described by this pedagogical framework. Personalization is, according to Kearney, Schuck et al. (2012), a result both of being able to adapt learning content and activities to suit the individual learner's needs, and of the sense of agency and independence the student feels from being able to customize his or her own learning. Authenticity in this

context means that the learning can be contextualized in ways that make the lessons relevant to the student, and it is therefore linked with this personalized approach to learning.

Thanks to the ease of accessing emails and messaging applications using mobile devices, researchers have noted improved communication between teachers and students as well as increased opportunities for feedback and continual assessment (Shuler, Winters et al. 2013). According to Snell and Snell-Siddle (2013), enhanced mobile communication and feedback can lead to greater student motivation and greater understanding of the learning process. West (2013) similarly argues that ongoing digital assessment can give students opportunities to reflect on their learning progress and therefore support greater student autonomy.

Collaboration is highlighted by Kearney, Schuck et al. (2012) as the third main benefit of mobile learning in addition to personalization and authenticity. Collaboration is defined as the ability to engage in discussions about learning which are supported by technology, as well as the ability to transfer and collaborate on content. This degree of collaboration is facilitated by a personalized approach to learning where all students have access to mobile technology. According to van't Hooft (2013), mobile devices support collaborative learning thanks to their high mobility (i.e. they are small enough to be carried in one hand) and their small form factor (in other words, they are unobtrusive and do not interfere with face-to-face interaction). Van't Hooft further points to the accessibility of mobile devices (ease of use and ability to turn on instantly), the ability to create, access and display information in multiple modalities (text, video, audio, graphics) and the ability to communicate and share information; these are cited as other facilities of mobile technology that support collaboration between students and between students and teachers.

One of the arguments for adopting mobile learning is that young people have access to and use mobile technology seamlessly in their individual lives, and that they will increasingly expect to have access to instant communication and personalized content in school (West 2013). Others, however, have warned against introducing mobile technology 'just' because students will expect it (Kinash, Brand et al. 2012). It has also been argued that students' perceptions of using mobile technology will differ greatly and that teachers must incorporate mobile technology alongside other methods of teaching in order to reach all students (Snell and Snell-Siddle 2013). Van't Hooft (2013) argues that pressures on educational institutions to allow the same kind of access to technology will continue to increase, and sees it as logical that teachers and students take advantage of mobile devices. He also argues, however, that integrating mobile technology requires making changes to education in order for mobile learning to be 'meaningful, effective and safe' (van't Hooft 2013). Digital tools have the ability to enhance these educational technologies of the self. But we need to make sure that these tools are also aligned with learning outcomes which prioritize human dignity rather than haste, consumption, and algorithmic metrics (Jordan Shapiro 2014).

B4-5. Teaching Techniques – Evaluation, Teaching-Learning activities

Introduction

Produce 45 minutes 24 students Tutor is available

Teacher creates Project wiki. Teacher's instructions, videos, photos, rubrics, tools and all media files presented on the project wiki. The project wiki link is shared in school website. Students use these wikis for their collaboration, sharing and communication. Edmodo account is created and used for project management, communication and sharing the work done on project wiki with other communities. After the teams are formed, project groups are created. Also, parent accounts are created to share anything about the project. Teacher collaborates with ICT teacher to design the scenario.

Read Watch Listen 30 minutes 24 students Tutor is available

Inspiring Teacher gives students the design brief. School director visits the classroom and asks students to design a poster for school students to inform about the math museum. It will address basic elements of math to help in knowledge and analysis the history of math. They are grouped with TeamUP tool. Links of student group wiki's are added to the project wiki by teacher after the session. REFLECT –Each group of students uses ReFlex to record their reflection. Reflections can be done at home.

Read Watch Listen 25 minutes 24 students Tutor is available

Teacher familiarizes students with the math museum. Students watch videos of math museum with history of math and about great mathematicians. All the media's and information's are embedded on the main project wiki. They plan to visit math museum.

Read Watch Listen 80 minutes 24 students Tutor is available

Augmented Reality app Aurasma, Popplet, Canva, Padlet, Edmodo are introduced to the students in the class. They watch tutorials how to use these tools. They are embedded on project wiki for the students to learn from them in their own pace at home. All the instructions presented on the project wiki. Students can get any help using Edmodo any time.

Practice 80 minutes 4 students Tutor is available

They make a poster of the group using Canva and printed. They are allowed to make their self-Aura with their photo introducing themselves. They record their video introducing themselves and use as overlay. Their posters are also uploaded on their wiki.

Discuss 45 minutes 4 students Tutor is not available

Teacher will provide to each group some indications of what are the contents of each poster: Your group will create a Poster to be exposed in the school about History of Math. The poster must have (at least) these five components: 1. who are we? (You may create a video to present your group to the school) 2. The period of investigation (You may create a video or share some digital content that presents the period: 1st Period: Greek Mathematics, 2nd period: Arab's & India's Mathematics, 3rd period: Middle Ages & Renaissance, 4th period: 17th-18th century, 5th period: 19th – 20th century, 6th period: 21st century) 3. Biography of at least three

great mathematicians of that period and why did you choose them. (You may create a video or share some digital content) For example: Pythagoras, Fibonacci, Newton, Euler, Gauss, Hilbert, and Perelman 4. Significant Theorem's or substantial work of them (You can find some information about them in the internet or you can simply consult your library books. You can create a video explaining them. Use GeoGebra software to present a theorem (http://www.geogebra.org/cms/pt_BR/), record your geometric construction using screen recorder software (like ZD Soft screen recorder). Then you can use the Movie Maker to produce your video and to put your explanation in it (using for instance windows sound recorder)). 5. How can we use these theorems to solve real-life problems or pure mathematical problems? (You can search in the internet for possible applications of these theorems but it can be very helpful if you could explain how to solve some problems of your own text book.) Good Luck! In their groups students have to read it and to discuss ideas about their future work.

Collaborate 45 minutes 4 students Tutor is not available

Each group will use Popplet in this stage to generate ideas and to start planning their posters. It will be important that students discuss task division in the groups, making substantial decisions about the content, the process and the products.

Discuss minutes 1 students Tutor is not available

REFLECT –Each group of students uses ReFlex to record their reflection. Reflections can be done at home. Math and ICT teacher decide on the design scenario. Reflections throughout the activities are mainly about: What did you do? What will you do? What are the problems?

Dream

Collaborate 60 minutes 4 students Tutor is available

Teacher asks groups "why is mathematically important the period your team is investigating?", "how to categorize, analyze and describe math artifacts". Then they investigate it with online tools and discuss. They send post it notes of their ideas to Padlet on the Smart Board or Projector. Teacher expectation is: 1. Give short description of the math period. 2. Give short biographies of mathematicians of that period. 3. Explain the context of math in the mathematician's life and work 4. Explain historical and geographical context of math artifacts 5.Categorize into their correct genres such as definition, request, finding, theorem, proof, conjecture, unsolved problems, etc. 6. Describe particular similarities and differences in math works during centuries and in different civilization.

Investigate 60 minutes 4 students Tutor is available

They brainstorm and use mind mapping Popplet to organize all their ideas into categories. Each group picks a period according to their preferences. They come into a conclusion why their period is important, they conclude with whom mathematician's biography will focus and about how to categorize, analyze and describe their math artifacts. Each group presents their Popplet they have created to the classroom. Popplets are shared on their wikis.

Discuss minutes 1 students Tutor is not available

REFLECT –Each group of students uses ReFlex to record their first reflection. Groups share their thoughts on it, suggesting additions and alterations.

Explore

Investigate 145 minutes 24 students Tutor is available

Groups visit the math museum accompanying with their teacher. They select material or other math artifacts they have decided before. They take guided notes, videos and photos of stamps with the math artifacts or the mathematicians with their mobile phones, tablets or cameras.

Discuss minutes 1 students Tutor is not available

REFLECT –Each group of students uses ReFlex to record their reflection.

Collaborate 45 minutes 4 students Tutor is not available

They upload all media to their wiki. They organize their media with Popplet. The teacher invites some experts from the local math community with math teachers from school that discusses with the students and gives them ideas and feedback on the work.

Discuss minutes 1 students Tutor is available

REFLECT –Each group of students uses ReFlex to record their reflection.

Making the multimedia artifacts

Collaborate 100 minutes 4 students Tutor is available

Each group evaluates the data they have collected and decides on the text how to analyze and describe each of their work. The images are uploaded to Canva to create their posters and printed. They write the script of the videos they are going to create. They share and present them to class. Teacher invites math teachers in the class for commenting on the first draft. Students share all the work on their wiki and communicate on Edmodo any time.

Discuss 18 minutes 4 students Tutor is available

Participants comment on the reflection and development of the students work.

Produce 120 minutes 4 students Tutor is available

RECORDING VIDEOS-Groups make videos of each work using the script. Every student in a group presents part of their period, a great mathematician and significant work of him analyzing it, while it is done one of the student records her/him. They can make it outside of the class. They upload the videos in a playlist in YouTube and embed on their wiki, share in Edmodo and discuss. All students watch the videos uploaded and comment on them, suggesting alterations that could improve the work. Students will be creating those artifacts making their own choices, sharing responsibilities. Teacher will support students wherever they need.

Discuss minutes 1 students Tutor is not available

REFLECT – Each group of students uses ReFlex to record their reflection.

Produce 45 minutes 4 students Tutor is available

MAKING AURAS- Groups uploaded videos to Aurasma Studio as overlays and images of great mathematicians and math artifacts printed before as trigger image. When the Aura played, viewers could see and hear his/her explain about the period and why was important, who were the great mathematicians and their works analyzed by the students. Groups make their final posters including all the images designed with Canva.

Discuss 60 minutes 1 students Tutor is available

In Edmodo students and teacher share, discuss and reflect about the teams' work. Teacher will establish 10minutes meetings in Skype with each one of the teams (in different moments) to support and to give feedback about each teams' work.

Creating the posters

Investigate 15 minutes 4 students Tutor is available

Students in their groups will discuss and choose which physical objects are going to be incorporated in the posters and they will make the connection with the multimedia presentations using Aurasma application.

Practice 60 minutes 24 students Tutor is not available

Students from different groups will be testing the different posters in order to comment each groups´ work and to make possible suggestions (the multimedia objects produced by the groups will be available in google drive)

Discuss 20 minutes 24 students Tutor is available

Teacher and students reflect about their work and discuss the criteria based in which the posters will be evaluated.

Ask and Collaborate

Discuss 45 minutes 5 students Tutor is available

Group Posters are presented to the class and commented on them. Math teacher evaluate and comments on the reflection and development of the students. He suggests alterations that could improve the work.

Showing their work

Produce 42 minutes 24 students Tutor is available

Groups upload their video stories to an online video sharing platform YouTube and link to them through Edmodo group. Anyone who is visiting school website could see the videos. Posters are put on the bulletin board in the hallway of the school. Parents and all teachers are invited to the show.

Discuss 45 minutes 24 students Tutor is available

REFLECT – Students comments, the reflection recordings of the students, their documentation as well as the feedback recorded throughout the Learning Story to assess their work.

B6. Means and teaching materials

The Learning Designer is a very nice tool, which was developed by the London Institute of Education, to help teachers plan their teaching. It does this by asking you to think about the learning experiences you are planning for your students so they meet their learning outcomes. http://learningdesigner.org/

Edmodo is a free educational social learning network that enables teachers to share content, distribute quizzes, assignments, and manage communication with students, colleagues, and parents. https://www.edmodo.com/

TeamUP is a very interesting tool for teachers to divide the students into small groups. An intelligent tool that creates teams of students based on tags that can be added to the students name in order to form groups that are well balanced for collaborative learning. http://teamup.aalto.fi/

ReFlex is a Vintage Photo Editor and Video Camera App on AppStore, with Quick and Easy editing tools and Industry Film Coloring Standard to simulate the vintage photos. https://itunes.apple.com/us/app/reflex-vintage-camera-photo/id612498996?mt=8

Aurasma is a tool to use for augmented reality instructional videos to personalize the learning. It's an app that lets you create and share your own augmented reality experiences and also offers opportunities for education as well. http://www.aurasma.com/#/explore

Popplet is a web 2.0 tool that allows users to express, organize ideas and at the same time creating a virtual whiteboard. In the classroom and at home, students use Popplet for collaborative learning. Used as a mind-map, Popplet helps students think and learn visually. Students can capture facts, thoughts, and images and learn to create relationships between them. https://popplet.com/

Canva is a tool that makes design simple for everyone. Canva gives you everything you need to easily turn ideas into stunning designs. Create designs for Web or print: blog graphics, presentations, flyers, posters, invitations and so much more. Canva makes it easy to work with others, letting you share and edit your designs with family, friends and coworkers. https://www.canva.com/

Padlet is an online virtual "bulletin" board, where students and teachers can collaborate, reflect, and share links and pictures, in a secure location. https://el.padlet.com/auth/login

GeoGebra is dynamic mathematics software for all levels of education that brings together geometry, algebra, spreadsheets, graphing, statistics and calculus in one easy-to-use package. GeoGebra is a rapidly expanding community of millions of users located in just about every country. GeoGebra has become the leading provider of dynamic mathematics software, supporting science, technology, engineering and mathematics (STEM) education and innovations in teaching and learning worldwide. http://www.geogebra.org/cms/pt_BR/

The Windows Movie Maker is software that enables the creation movies with titles, effects, transitions, music and narration

B7. Research

The above project has not been implemented yet, but there are studies that demonstrate the positive impact the use of tablets has in classroom, which is why we provide research-based literature demonstrating the positive results of the implementation of this teaching method in practice. In his research study Hasan Hüseyin Aksu came out with some significant findings on tablet to be used in mathematics classes as an outcome of the Fatih Project. The advantages of using a tablet in mathematics would be "It could make mathematics course more enjoyable with visuals and animations", "It could facilitate the perception of abstract concepts in mathematics" and "It could increase the interest of students in mathematics". On the other hand, there might be some disadvantages: "It could lessen the communication between students and mathematics teachers", "It could decrease social interaction between students" and "It could encourage students for a ready-made knowledge in mathematics courses", (Aksu, H. H.2014).

Also within the Creative Classroom Lab (CCL) project, CCL teachers in Austria, Italy and Slovenia implemented the CCL Learning Scenario „Collaboration & Assessment". This case study focuses on collaborative work with students and how to form groups, assess group work and supporting group work and their assessment with tablets.

Collaborative work teaches students important 21st century skills. They learn to work together and to meet project deadlines. They also learn to cooperate with different class mates and to deal with difficulties that can arise when working with others. Students generally enjoy group work, as producing their own product together can be a very engaging learning experience. The students can be creative and create different products on the same task. One general concern that CCL teachers had with group work and it's assessment was that both tasks are very time consuming. In particular with a big class, it can be challenging for the teacher to guide each group in their work. Equally, the assessment of the work can be time consuming, as the teacher might have to assess very different outcomes of the group work. Ideally, the teacher should take the time to discuss the grades with the students but that is often not feasible.

Teacher decides if the focus of the assessment of the given group task is on the outcome of the group work (e.g. a presentation) or the process (e.g. on how well did the group work together). If all teams produce the same product, the process is more important than the product itself. He also included his students in setting the criteria for the assessment. In the beginning, students found it very difficult to understand the task and to come up with criteria themselves. However, learning to agree on assessment criteria and to give feedback are important new skills for students. Criteria set up were, for example, the subject content covered, the product and design and its timely delivery. CCL teachers found tablets to be useful for students to use during the group work.

Tablets can also be useful to accessself-assessment questionnaires online. Such online questionnaires allow for immediate evaluation. Otherwise, evaluating a higher number of questionnaires filled in on paper can be quite time consuming for the teacher. Another possibility is to use the tablet to take photos of the several steps of the group work to document the process. Finally, mobile devices can also support online collaboration between students from different classes.

B8. References

Aksu, H. H. (2014). An Evaluation into the Views of Candidate Mathematics Teachers over' Tablet Computers' to be Applied in Secondary Schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 13*(1), 47–55.

Correspondent, S. C. B. N. education. (χ.χ.). Tablet computers in '70% of schools'. Ανακτήθηκε 18 Απρίλιος 2015, από http://www.bbc.com/news/education-30216408

ELT, O. U. P. (χ.χ.). White paper on Tablets and Apps in School. Ανακτήθηκε από http://oupeltglobalblog.com/2014/01/22/white-paper-on-tablets-and-apps-in-school/

Clarke, B., & Svanaes, S. (2014). An updated literature review on the use of tablets in education. *Retrieved January*, *21*, 2015.

Dundar, H., & Akcayir, M.(2012). Tablet vs. Paper: the effect on learners' reading performance. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *4*(3), 441–450.

You Are Asking The Wrong Questions About Education Technology. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 16 Απρίλιος 2015, από http://www.forbes.com/sites/jordanshapiro/2014/09/20/you-are-asking-the-wrong-questions-about-education-technology/

Kajeet Falconer External Report Dec2013

Shuler, C., N. Winters, et al. (2013). The Future of Mobile Learning: Implications for Policy Makers and Planners. Paris, UNESCO.

Snell, S. and C. Snell -Siddle (2013). 'Mobile Learning: The Effects of Gender and Age on Perceptions of the Use of Mobile Tools'. The Second International Conference on Informatics Engineering & Information Science, Kuala Lumpur, The Society of Digital Information and Wireless Communications.

van't Hooft, M. (2013).'The Potential of Mobile Technologies to Connect Teaching and Learning Inside and Outside of the Classroom'. In C. Mouza and N. Lavigne (eds), Emerging Technologies for the Classroom: Exploration in the Learning Sciences, Instructional Systems and Performance Technologies. New York, Springer Science & Business Media.

West, D.M. (2013). Mobile Learning: Transforming Education, Engaging Students and Improving Outcomes. Washington, Center for Technology Innovation at Brookings.

Wong, L.-H. (2012). 'A Learner-centric View of Mobile Seamless Learning'. British Journal of Educational Technology 43(1): 5.

Augmented Reality App - Augment. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 21 Ιούνιος 2015, από http://augmentedev.com/

EUN Academy. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 21 Ιούνιος 2015, από http://www.europeanschoolnetacademy.eu/web/guest/home

Toumasis Babis (1994). Modern Tutoring of Mathematics Publications *GUTENBERG.*

A Project-based Teaching of Reading in English with the Web Quest Tool

Ευστρατία Σφαγμένου

Abstract

In this context a teaching plan for the English language teaching is presented; more specifically the reading comprehension with a WebQuest tool. This is an alternative English language course, where we use new technology in connection with the Project method (Action Plan). The aim of this series of courses with a duration of 4.5 hours is to improve reading strategies of learners using a Web 2.0 tool, with simultaneous improvement of their metacognitive skills and mainly promotion of students' autonomy in learning.

Key words: WebQuest tool, project, reading comprehension, English language

A. Introduction

Living in a constantly changing world, the reform of education in order to prepare people to survive is inevitable, so 'change and innovation have become an all-pervasive feature of society and an endemic feature of education' (Karavas, 2004, p. 218). A key skill of the 21st century is the digital-age literacy[1] (NCREL, 2003) due to the fact that technology has invisibly become an essential part of our lives, a state called nominalization (Bax, 2003).

In this assignment the technological tool Web Quest will be exploited for teaching English and particularly reading comprehension. At first the teaching situation of the class to be taught will be described followed by the rationale for use of the particular tool. Then the lesson proposed will be presented in detail along with the justification of the decisions made for it.

B. Teaching context

Based on the main descriptive parameters suggested by Woodward (2001), the class taking English lessons in a private language institute, consists of eight students, five boys and three girls, aged between 13-14. The class could be described as heterogeneous on the basis of background and mother tongue, as learners come from Greece, Russia and Albania. According to the CEFR[2] (n.d.), the learners could be described as being in the second stage in language learning, namely the 'intermediate' or 'independent user' level, and specifically B1.[3]

The course book used for the teaching of this class is 'Choices for D class' which in general terms follows the non-restrictive CEFR curriculum but no textbook is perfect (McDonough & Shaw, 1993). As this is an exam-oriented book aiming at students wanting to be certified for their knowledge in English at B1 level, the focus of the book is on testing student's skills rather than improving them.

In cases like that it is the teacher's role to maximize the appropriacy of the teaching materials. The maximization of the efficiency of the textbooks can be achieved through adaptation or supplementation (McGrath, 2002). The ten-year experienced teacher who integrates the executive, facilitator and the liberationist[4] approach (Festermacher & Soltis, 2004) in teaching tries to stimulate motivation, which in turn is likely to lead to a classroom atmosphere more conducive to learning (McDonough and Shaw, 1993) by using technological tools such as the WebQuest.

B1. Rationale for using the WebQuest

A Web Quest is 'an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the internet' (Dodge, 1997, p.10). It focuses on the use of information rather than finding it, using well learners' time and supporting learners' thinking as they have to analyse, synthesise and evaluate. By choosing a short-term Web Quest lasting from one to three periods (Dodge, 1995) the instructional goal is the acquisition and integration of new information or the second dimension of thinking (Marzano, 1992).[5]

In acquiring new information and skills the prior knowledge of the learners plays an important role. This experiential learning (Kolb, 1984) offered by WebQuest is very effective and respectable to the students' personality. The individual learner is valued meeting their need for self-actualization (Maslow, 1987) which is a great human need, by being given the chance to reflect on their experience and actually build the new knowledge acquired on it.

According to Markee (1997) change 'involves reworking familiar elements into new relationships' (p. 47). Transformative learning (Mezirow, 1991) critiquing the concept of the learner as an empty vessel and the transmission concept of education, takes place as the information acquired changes into a new experience through the WebQuest (Dodge, 1995).

This building on of new experience makes WebQuest very effective because it is acquired in the social context of teaching and learning, as learning and development is a social, collaborative activity and should be experienced in meaningful contexts in the real world according to the Social Constructivist theory (Vigotsky 1978, in Social Constructivism,n.d.). The opportunity provided for collaborative work promotes scaffolding, as peer-teaching actually takes place with advanced students helping their peers (McLeod, 2007) creating a safe environment where learners of all levels can take risks working at their pace something that enhances learning outcomes.

The fact that WebQuest is a real world collaborative activity on authentic materials, engaging students in a meaningful task and making them solve meaningful problems that can be applied in different contexts, is not only effective but also valuable for the learners who acquire real-life skills as in situated learning[6] (Anderson et al., 1996).

WebQuest also adds something dynamic in traditional teaching motivating learners (March, 2003). By the variety of options it provides in colour, moving images and design in combination with the multiple modalities (Jewitt, 2008) involving varying modalities of learning, with the chance of integration of the teaching of the listening, reading, speaking and writing skills, it can meet the needs and learning styles of all learners enhancing their multiple intelligences (Gardner, 1999) and being a typical example of differentiated instruction[7] (Sifakis, 2013).

This interactive tool of teaching due to its scaffolding structure promotes critical thinking (Glaser, 1941) as in collaborative work learners have to make choices, take decisions and initiatives and evaluate, practicing this way their higher order thinking skills (Bloom, 1956). Learners are responsible for their progress and through this learner-centered procedure become autonomous and learn how to learn, which is an essential skill in the 21st century.

WebQuest is a way of teacher development as well, as the design and implementation of it requires as already mentioned a more learner-centered approach to teaching, which can be achieved by critical thinking on the part of the teachers (Brookfield, 1995). From this both students and teachers can benefit as it improves the reflective model of teaching (Wallace, 1991) which mirrors effective learning.

B2. The Web Quest-based lesson of reading proposed

The lesson proposed (see Appendix II, p. iii) is an original one that lasts 4, 5 hours and focuses on the teaching of the reading skill. The theme 'Christmas!' was chosen as learners said that they were bored of celebrating it at school in the traditional way with carols and movies. Zunal WebQuest Maker (n.d) was used to make the WebQuest (http://zunal.com/webquest.php?w=227489).

B2.1 Aims and objectives

The main aim of the lesson is the improvement of the reading skills and strategies of the learners so that they become more efficient readers. Apart from improving their reading skills, by the end of the lesson students should be more open-minded to cultural diversity (Bereris, 2009) and view any differences as an opportunity for new experiences. They are also expected to feel more confident and autonomous in learning (Tudor, 1996) and improve their cooperative skills. Finding reading more interesting, practising higher-order thinking skills as well as reflecting on their work and progress, practising this way their metacognitive skills, are also objectives of the lesson.

These objectives match one of the important objectives of the CEFR (n.d.): 'to promote methods of modern language teaching, which will strengthen independence of thought, judgment and action, combined with social skills and responsibility' (CEFR, n.d., p. 4).

B2.2 The teaching procedure

A project-based framework will be used for the description of the teaching procedure. In each of the three stages that follow there is a detailed description of the typical stages of the Web-Quest (for details see Appendix II, p. iii).

This stage includes the introduction of the WebQuest which helps learners familiarize with what they will learn (Yoder, 1999). In the compelling scenario Vitsipitsi the elf presents the topic in an attractive way (Halat, 2008), promising surprises to those willing to do the WebQuest. Then a brainstorming task on what ideas learners have when they think of Christmas is assigned. To help learners brainstorm a painting is also provided, as through artful thinking critical thinking will be enhanced (Kokkos, 2013).

Then a listening task (see Appendix III, p. xii) follows based on a video with information on Christmas not widely known with a soft-focused listening activity that promotes global understanding followed by a hard- focused one for details. The authenticity of the video rouses the interest of the learners and promotes cultural awareness while practising their listening skills.

These two activities activate relevant schemata and prior knowledge engaging the reader with the topic. An interaction of new information with the old then takes place (Anderson and Pearson, 1988) giving the reader the chance to transform existing experiences into new.

B2.3 Implementation Stage

The task assigned is a report about the Christmas traditions of the country students come from and a comparison or contrast with traditions from any country they prefer.

This authentic, experiential learning task facilitates higher order thinking skills such as comparing, evaluating, deducing, synthesizing (Marzano, 1992). This experiential learning promotes a transformation of experience, enhancing cultural awareness and social relationships and skills improving the learning environment. The task sets an authentic purpose of reading and motivates them.

The process part that will help learners complete the task consists of three stages becoming gradually more difficult and integrating all skills allowing students to learn through multiple modalities. In the first step learners are asked to do jigsaw reading on Christmas traditions and negotiate over an information gap which promotes communication. They have to find in which country each tradition takes place (see App. III, p. xiv). By this collaborative pair-work step they practice the skimming and scanning reading strategies. They can also look up unknown vocabulary in an on-line dictionary provided in the WebQuest allowing them to practise long-life learning skills and autonomy.

Then students are asked to watch a short video that will cultivate their vocabulary and do jigsaw reading as each will read a different article about Christmas symbols. An activity follows that practises thinking skills and enhances global understanding and summary skills. This also makes learners responsible for their learning as they have to take decisions. The young researchers are then ready to complete their task supplementing it with photos as asked, practising their digital skills and present their work in class.

B2.4 Evaluation Stage

At this stage students read the criteria upon which they will be evaluated: contribution to the work done, responsibility, performance on the activities of the worksheets and performance on the report. This evaluation scheme designed to be used by the teacher and the students for self-evaluation (Halat, 2008) enhances self-awareness and metacognitive skills as students evaluate their work and reflect on their skills and knowledge, which is the first step for the change allowing them to make plans on what needs to be changed. In the conclusion part students read the thought provoking conclusion that differences can be a great opportunity for new experiences and are given more resources, being that way encouraged to practise more their skills and love life-long learning.

WebQuest proved to be an effective tool allowing us to design as intended a learner centered lesson improving the reading strategies, practising real life skills and higher order skills in an amusing way that promotes multiculturalism and life-long learning.

B3. Conclusion

In this assignment we designed a reading lesson using the tool WebQuest. After describing the teaching situation a discussion followed on the effectiveness of the tool. Then the lesson proposed was presented in stages along with a justification of the decisions made for these and the tasks. It is hoped that learners will find it interesting and that it will contribute towards a more effective and autonomous learning.

B4. References

Anderson, R. C. & P. D. Pearson. (1988). 'A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension'. In P. Carrell, J. Devine, and D. Eskey, (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 37-55.

Anderson, J. R., Reder, L. M. & Simon, H. A. (1996). 'Situated learning and education'. *Educational Researcher*, 25/4: 5-11.

Bax, S. (2003). 'CALL-past, present and future'. *System*, 31:13-28.

Beaumont, M. (2005). *Key concepts and approaches to teacher training and education.* Patras: HOU.

Bereris, P. (2009). «Θεματική Ενότητα 4: Ταυτότητα- ετερότητα: Προβλήματα και προκλήσεις». Στο επιμορφωτικό πρόγραμμα του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου, *Διαχείριση πολυπολιτισμικότητας και εκπαιδευτικό περιβάλλον*. ['Module 4: Identity- diversity: Problems and challenges'. In the educational program of the National and Kapodistrian University, *Management of multiculturalism in the educational environment*.] Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain.* New York: David McKay Co Inc.

Brookfield S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Common European Framework of Foreign Languages of References for Languages Document. (n.d.). At http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf, accessed 26 December 2013.

Dodge, B. (1995). 'WebQuests: A technique for internet-based learning.'*Distance Educator*, 1/2:10-13.

Festermacher, G. & Soltis, J. (2004). *Approaches to teaching (4th ed.)*. New York: Teacher's College Columbia University.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Glaser, E. M. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. Columbia: Teacher's College, Columbia University.

Halat, E. (2008). 'A good teaching technique: WebQuests'. *Clearing House*, 81/3: 109-112.

Jewitt, C. (2008). 'Multimodality and literacy in school classrooms.' *Review of Research in Education*, 32/7: 241-267.

Karavas, K. (2004). 'The implementation of educational innovations.' In K. Karavas & E. Manolopoulou-Sergi, *Evaluation, innovation and implementation*. Patras: HOU, 217-267.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Eaglewood Cliffs: Prentice Hall.

Kokkos, A. (2013). «Θεματική ενότητα 3: Τα πρώτα τρία στάδια της μεθόδου. Παράλληλο Κείμενο». Στο επιμορφωτικό πρόγραμμα της Επιστημονικής ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, *Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη*. ['Module 3: The first three stages of

the method. Parallel reading'. In the educational program of the Scientific Association for Adult Education, *Education through Art*] Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

March, T. (2003). 'The learning power of WebQuests.' *Educational Leadership, 63/*4: 42-47.

Markee, N. (1997). *Managing curricular innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marzano, R. J. (1992). *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning.* Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Maslow, A. (1987). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.

Matsaggouras, I. (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας-Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης.* [*The theory and practice of teaching-The theory of teaching: Personal theory as a framework for reflection analysis*] Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

McDonough, J. & Shaw, C. (1993). *Materials and methods in ELT. A Teacher's Guide.* Oxford: Blackwell.

McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

McLeod, S. A. (2007). Lev Vygotsky. At http://www.simplypsychology.org/vygotsky.html , accessed 26 December 2013.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

NCREL. (2003). *21st century skills for 21st century teachers*. At http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf, accessed in 26 December 2013.

Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening* (2nd Ed.). London: Pearson Education Limited.

Schumann, J. (1978). 'The acculturation model for second language acquisition.' *Language Learning*, 26/2:135-143.

Sifakis, N. (2013). «Θεματική Ενότητα 2: Διαφοροποιημένη μάθηση.» Στο επιμορφωτικό πρόγραμμα του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου, *Καθηγητές Αγγλικών και Δια Βίου Μάθηση*. ['Module 2: Differentiated instruction'. In the educational program of the Hellenic Open University, *Teachers of English and Lifelong Learning*.] Αθήνα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Social Constructive Theories. (n.d.). 'Overview of social constructivism. At http://viking.coe.uh.edu/~ichen/ebook/et-it/social.htm, accessed in 26 December 2013.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Woodward, T. (2001). *Planning lessons and courses: designing sequences of work for the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Yoder, M. R. (1999). 'The student WebQuest: A productive and thought-provoking use of the internet'. *Learning and Leading with Technology*, 26/7:6-9.

Zunal WebQuest Maker (n.d), at http://zunal.com/webquest.php?w=227489 , accessed 27 December 2013.

Endnotes

1. The digital –age literacy includes basic, scientific, economic and technological literacies, visual and information literacies, multicultural literacy and global awareness.

2. CEFR is the abbreviation used for: Common European Framework of Reference for Languages (n.d.).

3. All of the learners are quite confident with the use of language and think of themselves highly concerning their competence in English. It could be argued that they have, what Schumann (1978) calls a positive 'social' and 'psychological distance' from the English language and culture, as they consider English 'trendy' and 'cool'. Due to this "minimal distance", as is claimed by Rost (2011, p. 158) "Learners… will learn more efficiently and more enjoyably".

4. Festermacher and Soltis (2004) refer to three kinds of approaches to teaching: the executive approach which views the teacher as an executor who uses the best learning skills and techniques for the best possible learning outcomes, the facilitator or previously called therapist approach which views the teacher as an empathetic person that helps individuals reach self-actualisation and acceptance, and the liberationist approach which views the teacher as a liberator of the mind of the students and a developer of an autonomous, rational, moral and well rounded personality. According to Beaumont (2005) teacher beliefs on teaching and learning or what Matsaggouras(2000) calls 'personal theory' play an important role in the teaching procedure, as they affect the methods used by the teachers as well as their behaviour towards their students.

5. This new content knowledge is described by Marzano (1992) as Dimension 2 of learning or thinking. According to him five types of thinking interact during the process of learning which do not function in isolation or in a linear order. The dimensions are: Positive attitudes and perceptions about learning (first), acquisition and integration of new information (second), extending and

refining knowledge (this third dimension is the instructional goal of a longer- term WebQuest), using knowledge meaningfully (fourth), productive habits of mind (fifth).

6. The four central claims of situated learning (Anderson et al., 1996) are: action is not grounded in the concrete situation in which it occurs, knowledge does not transfer between tasks, training by abstraction is of little use and instruction must be done in complex, social environments.

7. Differentiation is making sure that the right students get the right learning tasks at the right time. Differentiated instruction is tailored instruction to meet the needs of the learners in order to create the best learning experience possible and enhance this way the learning outcomes. (Sifakis, 2013).

APPENDIX II: WebQuest lesson plan

School: Private language institute

Class: Senior D

Age range: 12-13 years old

Level of language Proficiency: B1, B1-

Topic: Christmas

Duration: 4 hours and 30 minutes (almost three lessons/each lesson lasts 90 minutes)

Skills Focus: reading

Secondary Skills: writing, listening, speaking

Main Aim: The main aim of the lesson is that students will improve their reading skills and strategies and become more efficient readers

Objectives: Upon completion of the lesson students will be able to:

- to have improved their reading strategies

- to be open to cultural diversity and view differences as an opportunity for new experiences (characteristic of inclusive education)

- to prepare and deliver a presentation comparing and contrasting the Christmas traditions of their countries to those of another country of their preference

-to feel more confident and autonomous

- to find reading for pleasure as well as information more interesting than they used to

- to reflect on their work and progress practising metacognitive skills

Assumptions: They have already been familiarized with the features and functions of WebQuest so they will be thrilled with the use of the computers.

Anticipated difficulties and possible solutions: The internet connection might not be good, so everything has to be checked before the lessons. Some students may find that the video for the listening task is difficult, but they can have access to it at home as well. Vocabulary may be challenging. Students may avoid speaking in English during the pair/team-work activities.

Teaching aids: Computers, internet connection, WebQuest made by the teacher.

Teaching materials: worksheets (attached on the WebQuest) produced by the teacher (see Appendix III, p.).

LESSON PLAN

PROJECT BASED FRAMEWORK (STAGES)	PROCEDURE	OBJECTIVES	INTER-ACTION	TIME	TEACHER ROLE
Preparation Stage - Warm up/ Introduction	1. Reading Ss read the introduction (and pose questions to the teacher-if any) 2.Brainstorming and note-taking Ss take notes on what they know about	- to rouse interest - to activate relevant schemata and background knowledge	Whole class	5 min	Monitor, motivator

	Christmas based on prior knowledge and a piece of art (artful thinking). 3. Listening a. Ss watch the video 'Bet you didn't know: Christmas!) and answer a general question (soft-focus listening/top-down processing). b. Ss watch the video again and complete a gap-filling task (hard-focus listening). Ss can watch the video twice	-to stimulate student interest in the topic -to build-up student expectations - to practise note-taking skills -to practise speaking -to practise listening skills -to practise critical skills		12 min 8 min	
Task	Ss read the task and pose questions if any. [The task: After reading the relevant resources Ss will have to write a short report about the Christmas Traditions in their country comparing/contrasting it with has already been read.]	- to give students authentic purpose for the quest - to actively engage Ss in the learning procedure	Whole class	5 min	Motivator, feedback provider, resource, guide
Implementation Stage -Process Step 1	Jigsaw (extensive) reading of authentic material Ss are asked to read in pairs the articles provided and celebrations and traditions of Christmas all over the world and complete Worksheet 1. Each will have a different role. One will be the reader whose job is to read and the other one will be the recorder whose job is to write the answers on the worksheet. Ss are asked to change roles when they start reading a new extract	-to practise reading skills and strategies such as scanning, skimming, inferring -to realize that they can make sense of a piece of reading even if they have unknown words -to learn how to look up unknown words on an on-line dictionary (learn how to be autonomous/life-long learning skills) - negotiate over an information gap -to practise listening skills -to practise speaking	S- S	70 min	Motivator, feedback provider, resource, monitor, facilitator, coordinator

Step 2 Step 3	Jigsaw reading Ss are asked to read two extracts about Christmas symbols and complete worksheet 2. Each one will read a different article and they will do the task by exchanging information. a. Ss in three teams (Greece -3 students, Russia-2 students, and Albania- 3 students) are asked to create a short text about the Christmas traditions and symbols of their country and compare /contrast it to the reading they have done. They are asked to find relevant pictures as well. b. One of the students of each team will present it to the class. A discussion might follow.	skills -to practise social skills -to practise cooperative skills -to practise practice electronic literacies -to promote higher order thinking skills -to promote critical thinking -to practise reading skills -to practise inference skills - to practise cooperative skills -to practise higher order thinking skills -to practise critical thinking - to practise summarization skills -to practise writing skills (notetaking) -to practise speaking and listening skills -to practise evaluating, selecting and synthesizing to produce a report -to practise critical thinking -to practise cooperative skills - to develop cultural awareness and be open to the different -to practise cooperative skills -to practise presentation skills -to practise higher order thinking skills -to be researchers of language -to show problem-solving skills if needed (so that they succeed in achieving the task)		70 min 80 min	

		-to practise social skills			
The evaluation Stage -Evaluation	Ss read the criteria they will be assessed on and are asked to evaluate themselves	-to reflect on their work -to reflect on what their strong points and deficiencies are -to be able to spot what was difficult for them and why -to practise metacognitive skills -to set new goals for the next time -to give them the feeling that they are responsible for their learning -to give a kind of feedback for the lesson to the teacher	Indivi-duals and whole class	15 min	Motivator, feedback provider, facilitator, guide, researcher
Conclusion	Ss read the conclusion and are reminded that differences make life more interesting and they are a great opportunity for new experiences.	-to motivate students by provoking their thought -to help them realise that if we change perspective we will view world in a different, more empathetic way	Whole class	5 min	Motivator

Η εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας μέσα από ένα διαθεματικό σενάριο διδασκαλίας

Ιουλία Χάρμπαλη

Εκπαιδευτικός ΠΕ06 ΔΔΕ Ηλείας, julharbali@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή βασίζεται σε ένα πρωτότυπο διδακτικό σενάριο που δημιουργήθηκε για τη σφαιρική μελέτη του Ύπνου και των Ονείρων στο πλαίσιο της συνεργασίας του Γυμνασίου Καράτουλα με το Τμήματος Βιολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών για την Εβδομάδα Ενημέρωσης για τον Εγκέφαλο. Η προσέγγιση του θέματος έγινε διεπιστημονικά και διαθεματικά εμπλέκοντας διδακτικά αντικείμενα όπως η Βιολογία, οι ΤΠΕ και η Αγγλική γλώσσα. Ταυτόχρονα, έμφαση δόθηκε στην καλλιέργεια γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και την έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών μέσα από τη ζωγραφική, τη χειροτεχνία και τα ψηφιακά έργα που δημιούργησαν χρησιμοποιώντας Web2.0 εφαρμογές. Σημαντική ήταν η προσπάθεια να ενσωματωθούν οι σχετικοί με το θέμα επιστημονικοί όροι στη διδασκαλία του μαθήματος των Αγγλικών όσο το δυνατό γίνεται με απλούστερο τρόπο ούτως ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές τη βιολογική διεργασία του ύπνου και τη δημιουργία των ονείρων.

Λέξεις κλειδιά: Web 2.0 tools, διαθεματικότητα, digital storytelling

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Το διδακτικό σενάριο απευθύνεται στους μαθητές της Γ΄ Τάξης του Γυμνασίου (Γ1 και Γ2, σύνολο 32 μαθητές) και ολοκληρώθηκε σε 5 διδακτικές ώρες. Οι μαθητές εργάστηκαν εντός και εκτός της Τάξης. Η διδασκαλία κινήθηκε σε δυο παράλληλους άξονες: α. «δουλεύοντας» ένα επιστημονικό ελληνικό κείμενο προτεινόμενο από την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κα Μαργαρίτη Μαριγούλα, απ' όπου οι μαθητές αντλούσαν στοιχεία και πληροφορίες και β. συμπληρώνοντας με αυτά τα στοιχεία τα φύλλα εργασίας στα αγγλικά. Η καινοτομία της δράσης έγκειται στο γεγονός πως για την ερμηνευτική ανάλυση του επιστημονικού κειμένου προβλήθηκε μια παρουσίαση prezi στα Αγγλικά (πλατφόρμα ανάπτυξης οργάνωσης και διανομής «κινηματογραφικών παρουσιάσεων») με εστίαση σε λέξεις-κλειδιά κατά την ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου. Αυτή η αρχική παρουσίαση εμπλουτίστηκε στη συνέχεια με το υλικό των μαθητών και παρουσιάστηκε σε σχολική ημερίδα με τίτλο «ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ. Ο ΓΝΩΣΤΟΣ… ΑΓΝΩΣΤΟΣ», που πραγματοποιήθηκε στον Πύργο στις 14-03-2015 από το Πανεπιστήμιο Πατρών σε συνεργασία με την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας. Επιπλέον έγινε μια ολιστική ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Γνωστικοί στόχοι

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τις λειτουργίες και τη δομή του εγκεφάλου.
- Να μελετήσουν και να γνωρίσουν την λειτουργία του εγκεφάλου κατά τον ύπνο.
- Να εξοικειωθούν με όρους επιστημονικούς.
- Να εξοικειωθούν με την διατύπωση ερωτημάτων και να γνωρίσουν τρόπους αναζήτησης πληροφοριών.
- Να χρησιμοποιήσουν εργαλεία ΤΠΕ (δημιουργία κομικς & ερωτηματολογίου με googleforms).
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων σε reading- speaking-writing- listening.

Συναισθηματικοί στόχοι

- Να καλλιεργηθεί ο αυτοσεβασμός, η υπευθυνότητα στην ανάληψη, τη διεκπεραίωση και τη λήψη αποφάσεων.
- Να αναπτύξουν οι μαθητές σχέσης συνεργασίας μεταξύ τους ώστε να εξοικειωθούν με την ομαδοσυνεργατική επεξεργασία.

Ψυχοκινητικοί στόχοι

- Να εκφραστούν οι μαθητές ζωγραφίζοντας, σχεδιάζοντας, αυτοσχεδιάζοντας.
- Να εξοικειωθούν με το χειρισμό του η/υ.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Να μπορούν οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες παράλληλης χρήσης της μητρικής και της ξένης γλώσσας, πχ. να εξηγούν στα Αγγλικά μια αντίληψη επιστημονικού λόγου που έχει διατυπωθεί στα Ελληνικά.

Να συνειδητοποιήσουν πως η Αγγλική γλώσσα είναι φορέας πληροφορίας και όχημα γνώσης με τη χρήση των ΤΠΕ, όπως περιγράφει το ΔΕΠΠΣ των ξένων γλωσσών.

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Αγγλικών ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές αυτονομούνται και οικοδομούν τη νέα γνώση ομαδοσυνεργατικά. Η σημερινή εκπαιδευτική τάση οδηγεί στην κατεύθυνση της μάθησης που βασίζεται σε διαθεματικά σχέδια εργασίας στοχεύοντας στην οριζόντια διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο με απώτερο σκοπό την πολύπλευρη νοητική, γνωστική, επικοινωνιακή, γλωσσική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Το διδακτικό σενάριο που αναπτύσσεται παρακάτω βασίζεται στην Τεχνολογία και σχεδιάστηκε ακολουθώντας αρχές της θεωρίας του εποικοδομητισμού και της ανακαλυπτικής μάθησης .

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Το θέμα του διδακτικού σεναρίου προσεγγίστηκε διαθεματικά, δηλαδή έχει ερευνηθεί και μελετηθεί με βάση την ολιστική θεώρηση και σε συνάρτηση με άλλα θέματα, κοινωνικά, πολιτισμικά, οικονομικά και περιβαλλοντικά.

Το Ψυχοκοινωνικό Μοντέλο που υιοθετήθηκε, έχει σκοπό να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας στην τάξη και να εξοικειώσει το μαθητή με ποικίλες καταστάσεις της ζωής και τον βοηθήσει να γνωρίσει τον εαυτό του και να αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες.

Τέλος, μέσα από την Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία αναπτύχθηκε η Κριτική σκέψη, καθώς οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες με εναλλαγές ρόλων, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, οικοδομούν τη νέα γνώση, αλληλοβοηθιούνται και επικοινωνούν

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

Οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες ή ατομικά ανάλογα με τις δραστηριότητες. Ο/Η εκπαιδευτικός συντονίζει τη διαδικασία, εμψυχώνει, ενθαρρύνει για συνεργασία, καθοδηγεί τους μαθητές και τους δίνει κίνητρα να εκφράσουν τις απόψεις τους. Η εργασία σε ομάδες ευνοεί την αλληλοβοήθεια, την ανταλλαγή απόψεων και την αυτενεργό διερεύνηση του θέματος. Όλοι οι μαθητές σταδιακά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, οικοδομούν τη νέα γνώση και μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν.

1η διδακτική ώρα -2η διδακτική ώρα

Οι μαθητές έχουν το Ελληνικό κείμενο μπροστά τους και καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις του φυλλαδίου. Ταυτόχρονα, παρακολουθούν μια παρουσίαση prezi με τα πιο βασικά στοιχεία του κειμένου στα Αγγλικά. Η παρουσίαση χρησιμεύει σαν πυξίδα κατά την πορεία του μαθήματος. Διαβάζουν το Ελληνικό κείμενο και απαντούν στις ερωτήσεις με το ήδη γνωστό λεξιλόγιο που κατέχουν στα Αγγλικά. Ερμηνεύουν το διάγραμμα και βάζουν στη σωστή σειρά τα στάδια του ύπνου. Εκφράζονται στα Αγγλικά ανακαλώντας προσωπικές εμπειρίες σχετικά με το θέμα (π.χ. owning a pet that used to dream). Αναφέρουν διαταραχές του ύπνου. Χωρίζονται σε ομάδες που ασχολούνται με τη δημιουργία ερωτηματολογίου και την καταγραφή συμβουλών για έναν πιο εύκολο ύπνο. Τέλος, εμπνέονται από την εικόνα ("Persistence of Memory" -1974 -Salvador Dali) και περιγράφουν ένα περίεργο όνειρο που είδαν. Για το σχέδιο μαθήματος πατήστε εδώ & για το φυλλάδιο εργασίας πατήστε εδώ.

3η διδακτική ώρα

Η μία ομάδα ασχολήθηκε με τη διεξαγωγή έρευνας με θέμα τις συνήθειες σχετικά με τον ύπνο, τα όνειρα και τις πεποιθήσεις τους γι' αυτά, διανέμοντας τα ανώνυμα ερωτηματολόγια στα αγγλικά στους μαθητές των άλλων τάξεων του σχολείου και εξηγώντας τους πως πρέπει να συμπληρωθούν ή στην ερμηνεία κάποιων ερωτήσεων ή απαντήσεων. Αυτά τα ερωτηματολόγια κατασκευάστηκαν με το εργαλείο googleforms αφού πρώτα συλλέχτηκαν οι ερωτήσεις και από τις δύο ομάδες των τμημάτων και μια άλλη ομάδα κατέληξε σε ποιες θα ενσωματωθούν στο ερωτηματολόγιο τελικά. Η εξαγωγή συμπερασμάτων έγινε από την εκπαιδευτικό με το στατιστικό πακέτο SPSS17. Ενώ η ερμηνεία των συμπερασμάτων και των πινάκων έγινε από άλλους δυο μαθητές οι οποίοι και παρουσίασαν την έρευνα. Η άλλη ομάδα κατέγραψε συμβουλές για έναν πιο εύκολο ύπνο αναζητώντας λύσεις στο διαδίκτυο ή ανακαλώντας προσωπικές εμπειρίες.

4η διδακτική ώρα

Describing and Drawing a dream: Δημιουργία comics χρησιμοποιώντας το Pixton, ένα online εργαλείο δημιουργίας κόμικς.

Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες των 3 ή 4, λόγω του περιορισμένου αριθμού των υπολογιστών στο σχολικό εργαστήριο υπολογιστών. Συνδέονται στο διαδικτυακό λογισμικό με το Gmail τους, σε περίπτωση που δεν θυμούνται τα email τους δημιουργούν νέο λογαριασμό. Έχουν ήδη κάνει σχετική προεργασία στο θέμα από το φύλλο εργασίας που περιέχει μια γραπτή εργασία σχετικά με την αφήγηση ενός περίεργου ονείρου, η οποία χρησιμεύει ως ένα σενάριο για τη ψηφιακή ιστορία τους. Στη συνέχεια συζητούν προφορικά τις περιγραφές των ονείρων τους και αποφασίζουν για το ποια στοιχεία θα κρατήσουν στην παραγωγή των νέων κοινών

ιστοριών συμπληρώνοντας το πρότυπο storyboard, το οποίο τους διανέμεται. Τέλος, μοιράζονται τα κόμικς τους μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και διαβάζουν τις ψηφιακές ιστορίες που οι άλλοι έχουν δημιουργήσει. Για το σχέδιο μαθήματος πατήστε εδώ.

5η διδακτική ώρα

Όραμα για ένα καλύτερο κόσμο, ύστερα από την ανάλυση του λόγου του Martin Luther King με τίτλο «I HAVE A DREAM». Ο/Η εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές το απαραίτητο υπόβαθρο γνώσεων για την κατανόησή του κειμένου που πρόκειται να ακούσουν ή ενεργοποιεί την υπάρχουσα γνώση που οι μαθητές κατέχουν σχετικά με το θέμα. Η διευκρίνιση κάθε πολιτισμικής πληροφορίας μπορεί να είναι αναγκαία για την κατανόηση του κειμένου. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν το είδος του κειμένου που θα ακούσουν, και το σκοπό για τον οποίο θα τον ακούσουν. Διαβάζουν το κείμενο και συμπληρώνουν το my dictionary . Ακούν, συμπληρώνουν τα κενά και σχολιάζουν στη συνέχεια το περιεχόμενο , τον τόνο της φωνής του Martin Luther King και πως το όνειρο γίνεται όραμα. Συμπληρώνουν τις γραπτές δραστηριότητες ατομικά και στη συνέχεια μοιράζονται το όραμά τους για ένα καλύτερο αύριο και τα όνειρα τους (προσωπικούς στόχους) , τα οποία συγκεντρώνουν και δημιουργούν μια κοινή παρουσίαση power point η οποία μετατράπηκε σε βίντεο(mp4). Για το σχέδιο μαθήματος πατήστε εδώ & για το φυλλάδιο εργασίας πατήστε εδώ.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Κατά τη παρουσίαση του σεναρίου θα χρειαστούν: βιντεοπροβολέας, υπολογιστές, σύνδεση στο διαδίκτυο και φύλλα εργασίας και θα χρησιμοποιηθούν τα εξής λογισμικά: Pixton (online εργαλείο δημιουργίας κόμικς), googleforms (google εργαλείο δημιουργίας ερωτηματολογίου), prezi, powerpoint (λογισμικά παρουσίασης).

Β7. Συμπεράσματα-Επίλογος

Συνοψίζοντας, με τη δράση αυτή επιτεύχθηκε ο γόνιμος συνδυασμός Τέχνης, Επιστήμης και Τεχνολογίας και ήταν πολύ θετικό που η ανάπτυξή της έγινε σε ομαδό-συνεργατικό πνεύμα ενισχύοντας τη δημιουργική αυτονομία των μαθητών και αναπτύσσοντας μακροδεξιότητες όπως η κριτική σκέψη και η γραπτή και ψηφιακή έκφραση. Συγκεκριμένα, τα οφέλη που απορρέουν από το διδακτικό σενάριο, για τους μαθητές είναι τα εξής:

- Μέσα από τη δράση να επιτυγχάνουν τη γνώση.
- Να δραστηριοποιούνται μέσα από αυθεντικές καταστάσεις.
- Να ενεργούν από κοινού και να παράγουν συλλογικά προϊόντα.
- Να στηριχθεί η προσωπική ανάπτυξη του ατόμου.

Β8. Αναφορές και βοηθήματα

Ξενόγλωσση

Foglia E.,Teso R. Tanoni It.(a cura di). (2001). Nuove tecnologie e scuola di base. Roma: Carocci.

Pinnelli St.(2007). Le tecnologie nei contesti educative. Roma: Carocci.

Spiris, Sp.(2014). Investigating normalization: Do teachers of English in G. integrate technology in their everyday teaching practice? Research Papers in Language Teaching and Learning, 5,1,351-373.

Lebrun M. (2004). La formation des enseignants aux TCI: allier pédagogie et innovation. International Journal of Technologies in Higher Education, 1,1,11-21.

Ελληνόγλωσση

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: για το καθημερινό μάθημα, το ολοήμερο σχολείο και για τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2009).Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.

Σολομωνίδου Χρ. (2006) Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιστότοποι

http://www.hsfn.gr/2011/images/stories/gia_to_koino_items/books/neurobook_greek.pdf

Η παρουσίαση της δράσης έχει κατατεθεί στην DANA Alliance for the Brain και την Ελληνική Εταιρεία για τις Νευροεπιστήμες : http://www.hsfn.gr/2011/images/stories/gia_to_koino_items/ekdiloseis_2015/report_baw_greek_2015.pdf

http://www.dana.org/uploadedFiles/Pdfs/Dana_Alliance_News_Jun15.pdf

«Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση» και «Νέα Ελληνική Γλώσσα»: συνοδοιπόροι στην κατάκτηση του κριτικού γραμματισμού

Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου[1], Αλεξάνδρα Αναστασιάδου[2]

[1] Εκπαιδευτικός ΠΕ02 Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Επιστημονική Συνεργάτης ΚΕΓ, Σ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Λευκωσίας, k.iliopoulou@yahoo.gr
[2] Σχολική Σύμβουλος ΠΕ06 Κεντρικής Μακεδονίας, Σ.Ε.Π. ΕΑΠ, dhm.3kat@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην παρουσίαση σχεδίου διδασκαλίας που αναδεικνύει τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού αξιοποιώντας τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση. Γενικός σκοπός είναι να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να συνδιαλέγονται με κειμενικά είδη, να αναστοχάζονται και να παράγουν υβριδικά κείμενα με τα οποία θα διαμορφώνουν το κοινωνικό γίγνεσθαι. Συγκεκριμένα, μέσω της μελέτης συγκεκριμένης ραψωδίας της Ιλιάδας, οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν τις εκφάνσεις του πολιτισμού σε διάφορες εποχές, να εντρυφήσουν σε πανανθρώπινες αξίες και να εγκλιματιστούν σε νέους γραμματισμούς. Το προσδοκώμενο αποτέλεσμα είναι να αξιοποιήσουν την αποκτηθείσα γνώση για να παράξουν συνεργατικά υβριδικά κείμενα με ίδιο θέμα αλλά διαφορετικούς αναγνώστες, γεγονός που θα ενισχύσει την ενεργή συμμετοχή τους σε ομαδική εργασία και θα ενδυναμώσει τη δεξιότητά τους να παρουσιάζουν κείμενα με τα οποία επεμβαίνουν στη διαμόρφωση και διαφοροποίηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Συγχρόνως αξιοποιείται η ετεροαξιολόγηση μέσω γόνιμων διαλόγων καθηγητή - μαθητή και μαθητή - μαθητή.

Λέξεις κλειδιά: Κριτικός γραμματισμός, δραστηριοκεντρική μέθοδος, ΑΕ Γραμματεία από Μετάφραση, ΝΕ Γλώσσα

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Η παρούσα ανακοίνωση εκκινείται από τη διαπίστωση ότι ο όρος «γραμματισμός», ως μια από τις πλέον σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και διδακτικές πρακτικές, επιδέχεται συχνά υποκειμενικών ερμηνειών οι οποίες όχι μόνο επηρεάζουν τις θεωρητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αλλά κατευθύνουν σε μεγάλο βαθμό τις γλωσσοδιδακτικές πρακτικές τους.

Εστιάζοντας στα αναμορφωμένα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (http://dschool.edu.gr) για τη διδασκαλία της γλώσσας, εμφανής είναι η επιδίωξη της εμπλοκής των μαθητών σε συνεργατικούς διαλόγους μέσα από διαδικασίες σύγκρισης και αναθεώρησης του περιεχομένου και της γλώσσας ενός αρχικού κειμένου. Οι επιδιωκόμενες μάλιστα δεξιότητες δεν παραπέμπουν σε αυστηρά πλαισιωμένα κειμενικά χαρακτηριστικά, όπως αυτά επιδιώκονται στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, αλλά αφορούν κείμενα με εύκαμπτα όρια (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2010· Χατζησαββίδης, 2007) άμεσα συνδεδεμένα με τις διαδικασίεσες της κριτικής ανάγνωσης και γραφής. Υπό το πρίσμα αυτό εύλογα ανακύπτουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, καθώς βασίζονται σε ένα «νέο» μοντέλο γραμματισμού, το κοινωνικοπολιτισμικό, και παράλληλα επιδιώκουν τη διαμόρφωση ενός «νέου» τύπου αναγνώστη και συγγραφέα (Ηλιοπούλου & Αναστασιάδου, 2015 υπό έκδοση) δομημένου στην αλληλέξαρτηση των γλωσσικών στοιχείων και των κοινωνικών τεκτενόμενων (Αναστασιάδου & Ηλιοπούλου, 2014).

Στη βάση των ανωτέρω παραδοχών και λαμβάνοντας υπόψη ερευνητικές διαπιστώσεις σύμφωνα με τις οποίες δεν καλλιεργείται ικανοποιητικά η κριτική σκέψη κατά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι. 2008: 532) παρουσιάζεται και σχολιάζεται διδακτική πρόταση των Αρχαίων Ελληνικών (ΑΕ) από μετάφραση στη Β΄ Γυμνασίου με παράλληλη αξιοποίηση της ΝΕ γλώσσας. Ειδικότερα, μετά τη διδασκαλία της ενότητας της ραψωδίας Π της Ιλιάδας που διαπραγματεύεται τον θάνατο του Πάτροκλου από τον Έκτορα, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες καλούνται να συντάξουν επιστολές με τον ίδιο θεματικό άξονα αλλά με διαφορετικούς προσλήπτες, αποδέκτες και συνακόλουθους στόχους. Η ανασύνθεση του αρχικού κειμένου, εναρμονισμένη με τις διδακτικές φάσεις ανάπτυξης του κριτικά γλωσσικού εγγραμματισμού (Τσίγκου & Νούτσου, 2006) αποβλέπει αφενός στην εμπέδωση και αξιοποίηση της νεοαποκτηθείσας γνώσης και αφετέρου στην κατανόηση του ευρύτερου εννοιολογικού δυαδικού συστήματος που διέπει το ιλιαδικό έπος (ζωή-θάνατος, Αχαιοί-Τρώες, θεοί του φωτός-θεοί του σκότους) με την παράλληλη ανάδειξη πανανθρώπινων (απ-)αξιών (φιλία, γονεϊκή αγάπη, ύβρις, τιμή). Την ίδια στιγμή η παραγωγή προσχεδιασμένου γραπτού λόγου με καθορισμένες λεξικογραμματικές και υφολογικές επιλογές αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και λόγου των μαθητών.

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Η παρούσα διδακτική πρόταση εντάσσεται στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, Ιλιάδα, της Β΄ τάξης του Γυμνασίου και συγκεκριμένα διαπραγματεύεται τη ραψωδία Π, στχ 818-867, στην οποία περιγράφεται η μονομαχία του Έκτορα με τον Πάτροκλο και το τέλος του Πατρόκλου.

Οι μαθητές μελετούν και ερμηνεύουν το αρχαίο λογοτεχνικό κείμενο με τον δικό τους δημιουργικό τρόπο. Συνεργαζόμενοι και χωρισμένοι σε ομάδες παράγουν, με αφετηρία το ίδιο απόσπασμα και αξιοποιώντας κατάλληλα τις Νέες Τεχνολογίες, διαφορετικά

μονοτροπικά κείμενα σχετικά με τον θάνατο του Πατρόκλου και αναδεικνύουν στοιχεία επιστολογραφίας με τις δυνατότητες του λογισμικού επεξεργασίας κείμενου (word). Κάθε ομάδα χειρίζεται έναν Η/Υ και εκτελεί διαφορετικές δραστηριότητες μέσα από τα φύλλα εργασίας, τα οποία διανέμονται σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή. Οι μαθητές, αφού περιηγηθούν στις διευθύνσεις που αναγράφονται στα φύλλα εργασίας, καταγράφουν τα συμπεράσματα της έρευνάς τους και στο τέλος συμπληρώνει η κάθε ομάδα το δικό της φύλλο εργασίας. Η διαφορετική παράμετρος την οποία μελετά και με βάση την οποία δημιουργεί η κάθε ομάδα στοχεύει σε μια ολιστική προσέγγιση του κειμένου, με γνώμονα την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. προκειμένου να επιτευχθεί η κριτική προσέγγιση του κειμένου και παράλληλα η δημιουργική έκφραση και δράση των μαθητών.

Βασικό στοιχείο καινοτομίας και πρωτοτυπίας της παρούσας πρότασης αποτελεί η η εφαρμογή της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού στη βάση της δραστηριοκεντρικής μεθόδου (task-based approach) στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση. Στο βαθμό που η προτεινόμενη μεταγνωστική αναγωγή αναπτύσσει τη διαλεκτική σχέση με τον ΑΕ πολιτισμό και συνιστά πράξη αφαίρεσης, σχηματοποίησης και εξομάλυνσης του ΑΕ μεταφρασμένου κειμένου αποκαθαστιστά στο μέτρο που αυτό είναι εφικτό τα προσληπτικά φίλτρα και τους ερμηνευτικούς κώδικες της εποχής που τα δημιούργησε (Αργυροπούλου, 2004). Καθώς, μάλιστα, επιχειρείται μια δραστηριοκεντρική και παράλληλα ολιστική προσέγγιση του κειμένου, αναδεικνύεται η πολυπρισματικότητα στη διδασκαλία των ΑΕ από μετάφραση.

Απαιτούνται 6 διδακτικές ώρες για την υλοποίησή της.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Ο γενικός σκοπός της παρούσας πρότασης εδράζεται στην αναγνώριση της Ιλιάδας ως ποιητικής ανθρωπογεογραφίας με ιδιαίτερο σύστημα αξιών, ιδεών και αντιλήψεων. Μέσα από τη δημιουργική αξιοποίηση των ΤΠΕ αποπειράται να «φωτίσει» και να αναδείξει πολυπρισματικά ένα απόσπασμα του ιλιαδικού έπους, κινητοποιώντας το ενδιαφέρον των μαθητών και καταρρίπτοντας τον μύθο που θέλει τα φιλολογικά μαθήματα παραδοσιακά και μακριά από τις νέες τεχνολογίες.

Οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι κινούνται σε τρεις βασικούς άξονες που αφορούν: (α) την επίτευξη ενός συνεκτικού και επαρκούς σώματος γνώσεων, (β) την καλλιέργεια αξιών, την υιοθέτηση στάσεων και την επίδειξη συμπεριφορών, που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική αντίληψη για τον πολίτη, και (γ) την καλλιέργεια ιδιοτήτων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων που απαιτούνται από την κοινωνία του 21ου αι. – ικανότητες κλειδιά. Ειδικότερα, με τη διδασκαλία της παρούσας πρότασης επιδιώκεται οι μαθητές:

α) Σε γνωστικό επίπεδο

- Να κατανοήσουν τον οικείο πολιτισμό (ελληνικό) ως προϊόν διεργασιών που προϋποθέτουν τον διάλογο και τη σύνθεση στοιχείων προερχόμενων από ποικίλους πολιτισμούς (ελληνικό, τρωικό κ.ά.) σε διάφορες εποχές.
- Να αφυπνίσουν το ενδιαφερόν τους για τη γλώσσα και τις δυνατότητές της ως εκφραστικό και επικοινωνιακό μέσο και να αναλύσουν κριτικά το αισθητικό αποτέλεσμα που παράγεται από την χρήση της στον έντεχνο λόγο.
- Να συσχετίσουν το ιλιαδικό έπος με το δυναμικό εξωκειμενικό του πλαίσιο, όπως αυτό συγκροτείται από το ιστορικό γίγνεσθαι, τις πολιτισμικές συμβάσεις και τους εκφραστικούς κώδικες.
- Να διαπιστώσουν ότι οι ομηρικοί θεοί, προσωποποιημένοι και με ανθρώπινες ιδιότητες, επεμβαίνουν και επηρεάζουν τις ανθρώπινες εξελίξεις.
- Να προβληματιστούν ως προς το ήθος (χαρακτήρας-συναισθήματα) των βασικών προσώπων της ενότητας και να κατανοήσουν πως η συμπεριφορά τους είναι κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένη.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι τα κείμενα αποτελούν οργανωμένες οπτικές γωνίες θέασης του κόσμου με ρητά ή υπόρρητα νόηματα.
- Να δημιουργήσουν, με αφετηρία τη διδακτική αυτή ενότητα, ένα δικό τους υβριδικό κείμενο, κινητοποιώντας την κριτική τους σκέψη και απελευθερώνοντας συγχρόνως τη φαντασία και το συναίσθημά τους.

β) Σε αξιακό επίπεδο

- Να αναπτύσσουν πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας

γ) Σε επίπεδο δεξιοτήτων

- Να ασκηθούν στην έρευνα, συλλογή και αξιολόγηση υλικού από ιστοσελίδες και να καλλιεργήσουν την αφαιρετική, τη συνδυαστική και τη συγκριτική τους ικανότητα.
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση μηχανών αναζήτησης και διαδικτυακών πηγών γενικότερα με στόχο την παραγωγή δικού τους έργου (νέος γραμματισμός).
- Να αξιολογούν τις εργασίες των συμμαθητών τους και να αναπτύσσουν αναροφοδοτική δράση.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Μετά την ολοκλήρωση της παρούσας πρότασης αναμένεται οι μαθητές:

- Να έχουν κατανοήσει τη σημασία του αποσπάσματος αναφορικά με τον θάνατο του Πατρόκλου για την ευρύτερη κατανόηση του αρχαίου ελληνικού κόσμου.
- Να έχουν αντιληφθεί το αξιακό σύστημα του Ιλιαδικού έπους και να το έχουν συνδέσει με το πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής.

- Να έχουν καταλάβει την πολλαπλότητα προσεγγίσεων ενός κειμένου και να επιχειρούν δικές τους ερμηνευτικές προσεγγίσεις.
- Να έχουν σχηματίσει μέσα από την κριτική θεώρηση του εξεταζόμενου αποσπάσματος μια εικόνα για τον αρχαίο ελληνικό κόσμο και να έχουν επιχειρήσει, αν όχι καταφέρουν, να διερευνήσουν πώς συνδέεται η εικόνα αυτή με την εικόνα που έχουν για τον σύγχρονο ελληνικό και δυτικοευρωπαϊκό πολιτισμό.
- Να έχουν αναπτύξει ανώτερες δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάλυση του κειμένου.
- Να έχουν κατανοήσει ότι η παραγωγή γραπτού λόγου ως αξιολογική πράξη καθορισμένης διδακτικής ενότητας δε συνιστά μια μοναχική αλλά μια έντονα διαλογική και κοινωνική διαδικασία, μέσω της οποίας τα άτομα οργανώνουν τις γνώσεις τους, συνομιλούν με άλλα κείμενα και παρεμβαίνουν στην κοινωνική πραγματικότητα.
- Να έχουν μυηθεί στον κριτικό γραμματισμό, κάνοντας ένα βήμα προς την κριτική τους ωρίμαση και την ενεργοποίησή τους.

Για την επίτευξη των ανωτέρω αναμένεται να έχει πρωτίστως αναδειχθεί η ανάγκη για μετάβαση του εκπαιδευτικού από την 'ανάγνωση και παραγωγή του ιλιαδικού έπους', ως μια σχολική διαδικασία με σταθερό γνωστικό προσανατολισμό, στην παραγωγή υβριδικού γραπτού κειμένου, όπως αυτό θα προκύψει μετά την εφαρμογή των υιοθετούμενων στην τάξη αναγνωστικών και παραγωγικών πρακτικών.

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Βασικός στόχος των νέων αναλυτικών προγραμμάτων για την Αρχαία Γραμματεία από Μετάφραση είναι ο κριτικός, λογοτεχνικός και πολιτισμικός γραμματισμός των μαθητών διαμέσου της αρχαίας λογοτεχνίας. Η πραγμάτωση του στόχου αυτού στηρίζεται στις εξής δύο βασικές αρχές:

- Ο πολιτισμός, άρα και η λογοτεχνία ως επιμέρους έκφανση πολιτισμού, δεν είναι έννοια φυσική και υπερβατική, αλλά ιστορικά προσδιορισμένη, προϊόν δηλαδή διαπραγμάτευσης μεταξύ διαφόρων ιστορικών παραγόντων (της γεωγραφίας, των κοινωνικών τάξεων, της συγκυρίας κτλ).
- Η λογοτεχνία δεν συνιστά απλή αντανάκλαση της περιρρέουσας ιδεολογίας, αλλά είναι πρωταγωνιστικός παράγοντας στη δημόσια διαχείριση καίριων κοινωνικοπολιτικών εννοιών, όπως η εθνικότητα, το φύλο, η πολιτική συμμετοχή και οι σχέσεις εξουσίας.

Παράλληλα, προϋποθέτει να αποκατασταθούν οι ερμηνευτικοί κώδικες της εποχής που τα δημιούργησε, χωρίς ταυτόχρονα να παραβλέπει ότι ο μαθητής δεν είναι μέτοχος αυτού του πολιτισμού, αλλά απλό ερμηνευτικό υποκείμενο.

Εστιάζοντας στις αναγνωστικές και συγγραφικές πρακτικές του κριτικού γραμματισμού διευκρινίζεται ότι αυτές επικεντρώνονται:

- Στη μεταβλητότητα των κειμένων,
- Στη διαφοροποίηση, ανά περίσταση, των γλωσσικών υλικών τους και των εν γένει δομικών τους στοιχείων (McLaughlin & DeVoogd, 2004 στο Χατζηλουκά-Μαυρή, 2013).

Οι καινοτόμες αυτές πρακτικές ορίζουν ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ των μελών της κειμενικής κοινότητας της τάξης και υλοποιούνται μέσα από συνεργασιακούς διαλόγους (Rogers, Marshall & Tyson, 2006). Απώτερος στόχος είναι ο κριτικός αναστοχασμός των μαθητών, έτσι ώστε να αντιληφθούν ότι μπορούν να παρεμβαίνουν και να διαμορφώνουν ανάλογα την κοινωνική πραγματικότητα.

Με έμφαση στην παραγωγή κριτικού γραπτού λόγου, οι συνομιλίες μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητών και οι σύστοιχές τους δραστηριότητες όχι μόνο προσδιορίζονται κοινωνικά αλλά και συγκροτούνται διακειμενικά, δηλαδή σχετίζονται άμεσα με συνομιλίες που είτε προηγούνται είτε έπονται (Kostouli, 2002). Στο σύνολό τους, αποσκοπούν στη συνοικοδόμηση κειμένων, τα οποία ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις διαφορετικών κοινωνιοπολισμικών πλαισίων επικοινωνίας και πραγματώνουν ποικίλα κειμενικά είδη, συνήθως μεικτού ή υβριδικού τύπου. Η ανατροφοδότηση και η επακόλουθη αναθεώρηση των κειμενικών αυτών πραγματώσεων βασίζονται σε μία πολυεπίπεδη κριτική σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους:

(α) ως προς τον σκοπό δόμησής τους,

(β) ως προς τα μέσα γλωσσικής πραγμάτωσής τους, όπως αυτά υπαγορεύονται από το κοινωνικό γίγνεσθαι.

Βέβαια, είναι αδιαμφισβήτητο ότι στον χώρο της εκπαιδευτικής πρακτικής τα χαρακτηριστικά του κειμένου αποτελούν περιεχόμενα σχολικής μάθησης (Χατζησαββίδης, 2002). Μιας μάθησης όχι ευθύγραμμης και συσσωρευτικής, αλλά που οφείλει να οικοδομείται σταδιακά στη διάρκεια της σχολικής πορείας καθώς και της μετέπειτα ζωής. Για την επίτευξη αυτού του διττού στόχου δύνανται να συνδράμουν ο κριτικός γραμματισμός και η προγενέστερή του κειμενοκεντρική προσέγγιση μέσα από δραστηριοκεντρικές προσεγγίσεις: η παραγωγή γραπτού λόγου μετεξελίσσεται από μία απλή επικοινωνιακή δραστηριότητα σε μία διαδικασία κατασκευής ποικίλων κειμενικών μορφών, οι οποίες εν τούτοις δομούνται με βάση τα ιδιαίτερα λεξικογραμματικά και υφολογικά στοιχεία, που παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια (Ηλιοπούλου & Αναστασιάδου, 2014). Οι Richards και Rodgers (2001: 228) εξηγούν ότι αυτό είναι δυνατό διότι η δραστηγοκεντρική προσέγγιση απαιτεί από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να διαπραγματευτούν, να διαμορφώσουν και να αναδιατυπώσουν αυτό που επιθυμούν να μεταδώσουν στο συνομιλητή τους και φυσικά, να πειραματιστούν με τη γλώσσα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες επιτυγχάνει αφενός τη γραμμική προσέγγιση των κειμένων και αφετέρου συμβάλλει στην προώθηση του λογοτεχνικού εγγραμματισμού των μαθητών του. Η ολοκλήρωση των διεκπεραιωτικών αυτών δραστηριοτήτων προϋποθέτει τη χρήση της γλώσσας για επικοινωνιακό – όχι γλωσσικό – σκοπό, την εμπλοκή των μαθητών σε γνωστικές διαδικασίες και τη χρήση και τον συνδυασμό οποιωνδήποτε από τις τέσσερις δεξιότητες. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση.

Επιπροσθέτως, στο χώρο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας ο υπολογιστής αξιοποιείται ως μέσο έκφρασης των μαθητών. Έτσι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν το δικό τους έργο αξιοποιώντας εργαλεία που τους επιτρέπουν την εύκολη επιλογή

τυπογραφικών χαρακτήρων, την οπτικοποίηση, την εισαγωγή ήχου, κίνησης. Οι μαθητές μπορούν να προσθέσουν, να βελτιώσουν, να αναθεωρήσουν και τέλος να δημοσιοποιήσουν το έργο τους. Λειτουργούν δηλαδή ως δημιουργοί κι όχι μόνο ως αναγνώστες.

Στο πλαίσιο του ανωτέρω θεωρητικού σώματος η παρούσα διδακτική πρόταση επιχερεί να αναδείξει την ετερότητα του αρχαιοελληνικού παρελθόντος όχι ως ιδεοληπτική άρνηση της σχέσης του με το παρόν, αλλά ως αναγνώριση των ιστορικών του ιδιαιτεροτήτων**.** Το ομηρικό έπος της Ιλιάδας δεν χρησιμοποιείται ως μεταλλείο ιστορικών πληροφοριών, ως αφορμή εξακρίβωσης μιας εποχής, αλλά αναλύεται ως μεγάλη λογοτεχνία ενώ παράλληλα προσεγγίζεται όχι ως ιστορικό ντοκουμέντο, μέσο για διαδρομές έξω από το έπος και πέρα από αυτό, αλλά ως εισιτήριο προς τα ενδότερα αυτής της ιδιαίτερης, θεμελιακής ποιητικής μορφής (Κοσεγιάν, 2003). Αναλυτικότερα, ο ακόλουθος σχεδιασμός στηρίζεται στην εμπειρική παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί κατά την αρχική εφαρμογή της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού ακολουθούν αρχικά ένα δομικό μοντέλο και σταδιακά οδηγούνται σε πιο ελεύθερες επιλογές που θα αναδεικνύουν τη διαλογική φύση της κοινότητάς τους. Παράλληλα, στην προτεινόμενη προσέγγιση η έμφαση δεν επικεντρώνεται στην καλλιέργεια στόχων εστιασμένων σε μεμονωμένες δεξιότητες (π.χ. αποκλειστικά στην παραγωγή γραπτού λόγου) αλλά στη διαπλοκή και στη συνέργεια στόχων που μπορούν να υλοποιούνται μέσα από μια ή περισσότερες δραστηριότητες. Υπό το πρίσμα αυτό αξιοποιείται η αρχή της διαθεματικότητας με διασύνδεση των μαθησιακών-διδακτικών αντικειμένων των ΑΕ από μετάφραση και της ΝΕ Γλώσσας. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές δραστηριοποιούνται για να προσεγγίσουν το θέμα σε μια διαδικασία αυθεντικής και ολιστικής επικοινωνίας με το περιβάλλον, χωρίς να εντάσσουν απαραίτητα τις δράσεις τους σε κάποιο επιστημονικό κλάδο κάθε φορά (Κούσουλας, 2004: 25). Μέσα από αμφίδρομες συνδέσεις αξιοποιείται το κειμενικό είδος της επιστολογραφίας, όπως αυτό διδάσκεται στην ενότητα σε συνδυασμό με το γραμματειακό υπόβαθρο της διδασκόμενης ενότητας της Ιλιάδας.

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Αναφορικά με τη γενική διδακτική προσέγγιση εφαρμόζεται ο συνδυασμός των μοντέλων διαδικασίας και περιεχομένου. Όχι, δηλαδή, έμφαση μόνο στο «τι» της γνώσης, αλλά και στο «πώς», στη διαδικασία απόκτησης της νέας γνώσης. Για να επιτευχθεί αυτό, το περιεχόμενο της διδασκόμενης ενότητας δεν δίδεται στους μαθητές στο σύνολό του, ως έτοιμη-προκατασκευασμένη γνώση, αλλά καλλιεργείται, με τις κατάλληλες τεχνικές, η ικανότητα του μαθητή να οδηγείται όλο και πιο αυτόνομα στη διερεύνηση και στη διατύπωση της νέας γνώσης.

Απαραίτητη για την εύρυθμη λειτουργία και την καλύτερη αποτελεσματικότητα της παραπάνω μεθόδου, είναι η ανατροφοδότηση. Κατά την διαδικασία της ανατροφοδότησης (feedback), οι μαθητές μπορούν να δείξουν την εργασία τους στον εκπαιδευτικό και να ζητήσουν συμβουλές ή και βοήθεια στην περίπτωση που έχουν συναντήσει κάποια δυσκολία ή έχουν ξεφύγει από το θέμα. Εμμένοντας στον ρόλο του εκπαιδευτικού διευκρινίζεται ότι υιοθετεί ένα πιο διακριτικό ρόλο, αυτόν του συντονιστή που παρεμβαίνει όταν το απαιτεί η διαδικασία αφήνοντας χώρο στους μαθητές να περιστραφούν δημιουργικά γύρω από την επίλυση ενός προβλήματος και όχι από την μηχανιστική αναπαραγωγή κανόνων και γραμματικών δομών (Χοντολίδου, 2007).

Στο επίπεδο των παιδαγωγικών πρακτικών, υιοθετείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε ένα πλαίσιο καθαρά «μαθητοκεντρικό», όπου καρταργείται προσωρινά η παραδοσιακή αξιολογική ιεραρχία στην τάξη επιβάλλοντας συγχρόνως μια αλλαγή ρόλων μεταξύ δασκάλου και μαθητών (Μήτσης, 2004: 207). Ο δάσκαλος εγκαταλείπει τον ηγετικό του ρόλο, συμμετέχει στη σύνθεση των ομάδων και δρα κυρίως ως σύμβουλος στην επεξεργασία των εμπειριών, γνώσεων και βιωμάτων των μαθητών. Την ίδια στιγμή οι μαθητές μαθαίνουν να θέτουν εφικτούς στόχους και να επινοούν τρόπους για την υλοποίηση τους (Anastasiadou & Iliopoulou, 2014). Έτσι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τις διάφορες δραστηριότητες σχετικές με το θέμα, εργάζονται στόχους και προσπαθούν να λύσουν μόνοι τους τα προβλήματα. Παράλληλα, η κατάκτηση της νέας γνώσης επιτυγχάνεται κατά τρόπο αβίαστο, ομαλό και ενδιαφέροντα, τόσο για τους μαθητές, όσο και για τον διδάσκοντα.

Σε συνδυασμό με την παραδοσιακή μορφή των καθημερινών εργασιών της διδασκόμενης ενότητας (έχει υλοποιηθεί στο προηγούμενο μάθημα) η προτεινόμενη διδακτική πρόταση ως στοιχείο συμπληρωματικό της ατομικής αξιολόγησης θέτει σε εφαρμογή την ομαδική αξιολόγηση με ανάθεση ομαδικών ελκυστικών δραστηριοτήτων, με συγκέντρωση και επεξεργασία υλικού και εκπόνηση συνθετικών εργασιών διαθεματικού τύπου, στις οποίες αξιολογούνται:

- Ο βαθμός συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους,
- Η αποτελεσματικότητα στην απόκτηση και χρήση της νέας γνώσης,
- Η εφαρμογή των γνώσεων και σε άλλα περιβάλλοντα
- Ο έλεγχος του κατά πόσον ο ίδιος ως άτομο και όλοι ως ομάδα μπορούν να οδηγηθούν στην απόκτηση και αξιοποίηση των νεοαποκτηθεισών γνώσεών τους.

Παράλληλα, αξιοποιείται η ετεροαξιολόγηση είτε με τη μορφή του γόνιμου διαλόγου μεταξύ καθηγητή και μαθητή, είτε με τη διάδραση μαθητή με μαθητή. Σε κάθε περίπτωση η αξιολόγηση θα είναι συντρέχουσα κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του μαθήματος και μέσω της τελικής παρουσίασης της εργασίας των ομάδων.

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

1η και 2η ώρα: Γίνεται χωρισμός της τάξης σε ομάδες και ανάθεση εργασιών. Σε μια υποτιθέμενη τάξη των 25 μαθητών διαμορφώνονται 5 ομάδες με κριτήριο την ισορροπία των δυνατοτήτων και των επιθυμιών τους. Οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, συνεπώς δεν αναλώνεται χρόνος στη διαδικαστική πορεία σύνθεσης και λειτουργίας των ομάδων. Έτσι, οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες καλούνται αξιοποιώντας τις συγγραφικές τεχνικές της αφήγησης, της περιγραφής και της επιστολογραφίας να συντάξουν μια επιστολή με διαφορετικούς για κάθε ομάδα αποστολέα και παραλήπτη και με κεντρικό θεματικό άξονα τον θάνατο του Πατρόκλου από τον Έκτορα. Ανά ομάδα τα ζητούμενα είναι τα εξής:

- 1η ομάδα: Επιστολή ενός Τρώα πολεμιστή στον δεκάχρονο γιο του με στόχο (α) να αναδείξει τη γενννaιότητα του Έκτορα, (β) να μεταδώσει αξίες και ιδανικά της τρωικής κοινωνίας.
- 2η ομάδα: Επιστολή ενός Αχαιού πολεμιστή στον παιδαγωγό του με στόχο (α) να αναδείξει την ανωτερότητα της γενναιότητας του Πατρόκλου, (β) να εκφράσει τον προβληματισμό του για την ματαιότητα των ανθρωπίνων προσπαθειών όταν αυτή ακυρώνεται από την επέμβαση των θεών.
- 3η ομάδα: Επιστολή του Αχιλλέα στους γονείς του Πατρόκλου με στόχο (α) να τους ανακοινώσει επίσημα ως αρχηγός των Μυρμιδόνων τον θάνατο του γιου τους, (β) να τους παρηγορήσει ως φίλος επικαλούμενος ανάλογες αξίες (π.χ. φιλία, αυτοθυσία).
- 4η ομάδα: Επιστολή του Άδη στον Έκτορα με στόχο (α) να τον ευχαριστήσει για την ευκαιρία που του δόθηκε να φιλοξενεί στο βασίλειό του έναν τόσο γενναίο πολεμιστή, (β) να μιλήσει για το αναπόφευκτο αντιθετικό κυρίαρχο σχήμα, ζωή-θάνατος.
- 5η ομάδα: Επιστολή του Έκτορα στον Απόλλωνα με στόχο (α) να καταδικάσει την ύβρη του Πατρόκλου, (β) να ευχαριστήσει τον θεό για την συνδρομή του στη νίκη τονίζοντας παράλληλα την αναγκαιότητα επέμβασης των θεών στα ανθρώπινα πράγματα.

Είναι εμφανές ότι σε κάθε περίπτωση οι μαθητές οφείλουν να κρίνουν ποιο τμήμα της αφηγημένης στο ιλιαδικό έπος αλήθειας πρέπει να αποσιωπήσουν ή και συνειδητά να τροποποιήσουν καθώς και ποιο να αναδείξουν. Για την υλοποίηση του ανωτέρω εγχειρήματος τονίζεται στην ολομέλεια ότι οι ομάδες πρέπει:

- Να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες υφολογικές και λεξικογραμματικές δομές, όπως αυτές υπαγορεύονται αφενός από το κειμενικό είδος της επιστολής και αφετέρου από τον σκοπό που κάθε επιστολή εξυπηρετεί.
- Να ανατρέξουν στους αναγκαίους για την περίπτωσή τους τρόπους και μέσα πειθούς.

3η και 4η ώρα: Οι μαθητές μεταβαίνουν στην αίθουσα των υπολογιστών και μελετούν καθορισμένους από τον διδάσκοντα ψηφιακούς πόρους. Σε όλες τις ομάδες δίνονται οι ίδιοι δεσμοί, ως βοηθητικό υλικό. Ειδικότερα:

http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/history/epos/page_068.html με θέμα «*Αἰδώς, ὕβρις* και *νέμεσις στα ομηρικά έπη»*

http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/history/epos/page_047.html με θέμα «Ο ποιητικός ρόλος των Θεών στην Ιλιάδα: Πατρόκλεια»

http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/history/epos/page_071.html με θέμα «Οι θεοί, η τιμή και η αρετή»

http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/history/epos/page_073.html με θέμα «Η μοίρα, οι θεοί και οι θνητοί»

http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/history/epos/page_081.html?prev=true με θέμα «Το κλέος στην Ιλιάδα».

Κατά την πρώτη ώρα κάθε μαθητής αναλαμβάνει να μελετήσει το υλικό ενός δεσμού, να αποδελτιώσει τα στοιχεία που αυτός κρίνει αναγκαία για την εργασία της ομάδας του και στη συνέχεια να τα παρουσιάσει στην ομάδα του. Την επόμενη ώρα αρχίζει η σύνταξη της επιστολής σε αρχείο Word. Οι μαθητές πρέπει να αξιοποιήσουν τουλάχιστον ένα στοιχείο κάθε δεσμού. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η εγκυρότητα και αξιοπιστία της ετεροαξιολόγησης (κατά τη φάση της παρουσίασηςι) δεδομένου του ότι οι μαθητές θα κατέχουν γνωστικά το αντικείμενο της αξιολόγησης, συνεπώς η αξιολόγησή τους δεν θα αναλώνεται σε βερμπαλιστικού τύπου διατυπώσεις.

5η και 6η ώρα: Γίνεται η παρουσίαση εργασιών (1 ώρα). Την ίδια στιγμή διανέμονται φύλλα ετεροαξιολόγησης σε κάθε ομάδα. Οι θεματικοί άξονες γύρω απο τους οποίους κινείται η αξιολόγηση εστιάζουν τόσο στη θεματική και δομική κάλυψη του ζητούμενου όσο και στις υιοθετούμενες στρατηγικές και διαδικασίες συνεργασίας των ομάδων. Ειδικότερα, οι κλίμακες κατανέμονται στα εξής επίπεδα:

α) Γνωστικό,
β) Υφολογικό,
γ) Γλωσσικό,
δ) Δομικό,
ε) Επικοινωνιακό

Οι μαθητές εξοικειωμένοι με την εν λόγω μορφή της εναλλακτικής αξιολόγησης, η οποία λειτουργεί συμπληρωματικά της αξιολόγησης του διδάσκοντα, συμπληρώνουν τα φύλλα και ξεκινά η ανακοίνωση των δικών τους αποτελεσμάτων (1 ώρα).

Το μάθημα ολοκληρώνεται με ανακεφαλαίωση της διδαχθείσας ενότητας (10'). Στο σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμη η αναδιήγηση. Με τον όρο αυτό δεν εννοούμε τη συνηθισμένη απόδοση του "νοήματος", αλλά την απόδοση του περιεχομένου που γίνεται με τέτοιον τρόπο ώστε να κατανοούν οι μαθητές ποια λεπτομέρεια του κειμένου είναι βαρύνουσα και ουσιαστική και ποια διακοσμητική, ποια είναι η σημασία μιας σκηνής ή ποια τα υπονοούμενα ενός λόγου. Τίθεται το εξής ερώτημα στους μαθητές, ερώτημα που συνάδει με την ευρύτερη φιλοσοφία των εργασιών τους: «Ο Όμηρος υπήρξε αμερόληπτος στην εξετασθείσα ενότητα;». Στη μέχρι τώρα μελέτη του έπους τα παιδιά έχουν διαπιστώσει πως ο ποιητής δεν διακρίνεται από εθνικό φανατισμό και μεροληπτική αντιμετώπιση ηρώων αλλά παραμένει ουδέτερος. Ανατρέχοντας όμως στους στίχους της εξετασθείσας ενότητας έχουν ανακαλύψει μέσα από τις εργασίες τους ότι η αποστροφή του Ομήρου στον Πάτροκλο την ώρα που πεθαίνει υπήρξε ενδειξη μεροληψίας. Τα παιδιά καλούνται να τη σχολιάσουν. Η αναμενόμενη απάντηση αφορμάται από το γεγονός ότι είναι Έλληνας που παρασύρεται από το συναίσθημά του και απευθύνεται σε ακροατήριο Ελλήνων το οποίο θέλει να τέρψει. Ωστόσο, εκτιμάται ότι θα επισημάνουν πως μόνο ύστερα από την επισήμανση του διδάσκοντα διακρίνουν την "μεροληψία" του Ομήρου. Ο Όμηρος λοιπόν, συμπεραίνουν, ως «ιστορικός» κρατά σε γενικές γραμμές ουδετερότητα, συμπαθεί τους δύο αντίμαχους λαούς και συμπονεί την

κοινή μοίρα των ανθρώπων, ενώ οι μαθητές με τις επιστολές τους ως υποκείμενα υποκινούμενα από συναισθηματική στοχοθεσία υιοθετούν εμφανώς μεροληπτική στάση.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Για την υλοποίηση της παρούσας διδακτικής ενότητας απαιτείται η συμβατική αίθουσα για τις δύο πρώτες και τις δύο τελευταίες ώρες καθώς και η άιθουσα των υπολογιστών για την τρίτη και τέταρτη ώρα με αναγκαία την εξοικείωση των μαθητών με την πλοήγηση στο διαδίκτυο και τον επεξεργαστή κειμένου (Word).

Β7. Αποτίμηση

Η προτεινόμενη διδακτική πρόταση εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να εφαρμόζεται σε κάθε μάθημα. Άλλωστε, στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση ο εκπαιδευτικός καλό είναι να έχει την ευελιξία, τη γνώση αλλά και το ένστικτο, ώστε να αξιοποιεί διάφορες διδακτικές μεθόδους, ανάλογα με τους στόχους του, το έμψυχο δυναμικό που καθοδηγεί και εμψυχώνει, τις κατευθύνσεις-περιορισμούς του ΑΠΣ, τις συνθήκες και τη διαθέσιμη υποδομή. Πρόθεσή μας ήταν να καταθέσουμε μία πρόταση που αποτελεί μία άλλη οπτική θέασης του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών.

Β8. Βιβλιογραφικές Αναφορές και βοηθήματα

Ξενόγλωσση

Iliopoulou, K. & Anastasiadou, A. (2014). Redefining schooling: Implementing crosscurricularity to create critical thinkers with viable learning strategies, *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences, June/ Issue 3,* ISSN 2308-0876.

Kostouli.T. (2002). Teaching Greek as L1: curriculum and textbooks, In *Greek elementary education. L1-Educational Studies in Language and Literature*, 2: 5-23.

Mc Laughlin, M. & De Voogd, G. (2004). *Critical literacy: Enhancing students' comprehension oftext.* New York: Scholastic.

Richards, J. & Rodgers T. S. (2001). Approaches and methods to language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Rogers, T., Marshall, & Tyson, A. (2006). Dialogic narratives of literacy, teaching and schooling: Preparing literacy teachers for diverse settings, In *Reading Research Quarterly,* 41/2.

Ελληνόγλωσση

Αναστασιάδου, Α & Ηλιοπούλου, Κ. (2014). Ανάπτυξη στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης και γραφής: Μια εναλλακτική διδακτική πρόταση. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Ά. &Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). 2014. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη» http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html. Ανακτήθηκε 29-05-2015.

Αργυροπούλου, Χ. (2004). Οι ανθρωπιστικές αξίες και η προβολή του ήθους μέσα από τα ομηρικά έπη στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Στο Σεμινάριο 31. ΠΕΦ, Μεταίχμιο.

Ηλιοπούλου, Κ. & Αναστασιάδου, Α. (υπό έκδοση). «Παραγωγή γραπτού λόγου στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων: προκλήσεις και προβληματισμοί» στα Πρακτικά του 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα» της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος σε συνεργασία με την Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας 28-30 Νοεμβρίου 2014, Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Κοσεγιάν, Χ. (2003). Με ποιον τρόπο συνδυάζοντας στη διδασκαλία διαδικασία και περιεχό- μενο, μπορούμε να οδηγηθούμε στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης,-Πρόταση συ- γκεκριμένης εφαρμογής-. Φιλολογική, τ. 85.

Κούσουλας, Φώτης (2004). "Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας σε δοκιμασίες εκτίμησης της δημιουργικής έκφρασης", στα πρακτικά του συνεδρίου Η γνωστική ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης, Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Κωστούλη, Τ. (2005). Από τα προγράμματα του γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης:στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. Ανακοίνωση στην *26η Ετήσια Συνάντηση Εργασίας (Τομέας Γλωσσολογίας-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης),* Θεσσαλονίκη.

Ματσαγγούρας Η. Γ. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, Νέο Σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. http://dschool.edu.gr. Ανακτήθηκε 20-05-2015.

Τσίγκου, Α. & Νούτσου, Α. (2006). Κειμενοκεντρική θεωρία: Θεωρητικό πλαίσιο και πειραματική εφαρμογή σε ΣΠΠΕ με στόχο τον περιβαλλοντικό γραμματισμό των μαθητών. *Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα 15-17 Δεκεμβρίου 2006, 711-721.

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. (2013). Διδασκαλία της νέας Ελληνικής γλώσσας και παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού στο

δημοτικό σχολείο της Κύπρου: Δεδομένα και ζητούμενα στη σχολική τάξη (2011-2013). Εισήγηση στο 13ο ετήσιο συνέδριο του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου. Λευκωσία, Κύπρος.

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. & Ιορδανίδου, Ά. (2010). Η κειμενοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας της γραμματικής στο δημοτικό σχολείο: προτάσεις και προβληματισμοί. *Πρακτικά της 30ής Συνάντησης Εργασίας* του *Τομέα Γλωσσολογίας*, ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη: 665-677.

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο. Γλωσσικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). "Ο Γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη"στα Πρακτικά (ηλεκτονική μορφή) του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ, Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007.

Χοντολίδου, Ε. (2007). Διδασκαλία σε ομάδες. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Building the school of the future:Ένα βιωματικό διαδικτυακό project στην προοπτική του σχολείου του μέλλοντος

Δρ. Σπύρος Κιουλάνης[1], Δρ. Αλέξανδρος Καράκος[2], Δρ. Αναστασία Παναγιωτίδου[3],Αννούλα Πασχαλίδου[4], Δρ. Δήμητρα Πατρωνίδου[5], Ζαχαρούλα Χαρπαντίδου[6]

[1]Καθηγητής/Σύμβουλος Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας, spiros@@kioulanis.gr

[2]Καθηγητής Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, karakos@ee.duth.gr

[3]PhD, M.ed, Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής Γλώσσας, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Δράμας, panagiotidou@kioulanis.gr, sym06-dra@sch.gr

[4]Προϊσταμένη Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Γεωπόνος Α.Π.Θ.- Αρχιτέκτων Τοπίου Α.Τ.Ε.Ι. Καβάλας, M.Sc Περιβαλλοντικός Σχεδιασμός Πόλεων και Κτιρίων-Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Υποψήφια διδάκτωρ Δ.Π.Θ, annpaschal@gmail.com

[5]Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Δ.Δ.Ε Δράμας, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Φιλόλογος, Διδάκτωρ Ιστορίας της Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Med, dpatronidou@gmail.com

[6]Υπεύθυνη Κέντρου Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών Δράμας, Εκπαιδευτικός ΠΕ19, Ηλεκτρονικός Μηχανικός και Μηχανικός Η/Υ – Πολυτεχνείο Κρήτης, M.Sc, Υποψήφια διδάκτωρ Δ.Π.Θ, zcharpant@yahoo.com

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση εκθέτουμε δεδομένα από το σχεδιασμό, την υλοποίηση, καθώς και την αξιολόγηση του διαδικτυακού project "building the school of the future" το οποίο υλοποιήσαμε στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας, (http://elearning.didedra.gr) από τον Οκτώβριο έως το Νοέμβριο του 2015. Στο project συμμετείχαν τετρακόσιοι πενήντα επτά (457) εκπαιδευτικοί από σαράντα εννέα (49) περιοχές της Ελλάδας, οι οποίοι στη βάση ενός σεναρίου που κατηύθυνε τη διαδικασία, ανέλαβαν μία σειρά από πρωτοβουλίες προκειμένου να σχεδιάσουν και να προτείνουν το σχολείο του μέλλοντος. Ερευνητικά το project αποτέλεσε μία συντονισμένη διαδικασία μέσα από την οποία με την εφαρμογή αλληλεπιδραστικών στοχαστικών μοντέλων επιχειρήθηκε η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Από την αξιολόγηση της διαδικασίας, κατέστη σαφές ότι σε διαδικτυακά περιβάλλοντα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης, όπου οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε απόσταση τόσο τοπικά, όσο και χρονικά, η ενίσχυση της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης πρέπει να αποτελεί βασικό μέρος του σχεδιασμού της επιμόρφωσης, καθώς συμβάλλει ουσιαστικά και αποφασιστικά στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

Λέξεις κλειδιά: αλληλεπίδραση, διαδικτυακή μάθηση, επιμόρφωση, εκπαίδευση ενηλίκων, project, εμπειρική και στοχαστική μάθηση, σχολείο μέλλοντος

Α. Εισαγωγή

Ένα σημαντικό στοιχείο των σύγχρονων διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης αποτελεί η μετεξέλιξή τους σε περιβάλλοντα συνεργασίας και σε χώρους έντονων κοινωνικών διεργασιών. Προκειμένου να αναπτυχθεί ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης, απαιτείται ένας συνδυασμός αλληλεπιδράσεων μέσω των οποίων θα επιτευχθεί ένας κοινός στόχος.

Οι εκπαιδευόμενοι στη διαδικτυακή μάθηση βρίσκονται σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, γεγονός που τους καθιστά περισσότερο ανεξάρτητους και με την έννοια αυτή ικανούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, αλλά και υπεύθυνους σε σχέση με τον έλεγχο της μαθησιακής τους πορείας. Υπό αυτές τις συνθήκες η μάθηση προκύπτει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης, της δραστηριοποίησης και των πρωτοβουλιών των συμμετεχόντων.

Η αλληλεπίδραση αποτελεί μία έννοια η οποία δίνει βαρύνουσα σημασία στις κοινωνικές σχέσεις και αντιδράσεις των συμμετεχόντων σε ένα περιβάλλον μάθησης και με την έννοια αυτή μπορεί να συμβάλλει θετικά στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η αυξημένη αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως διαδικτυακή μάθηση οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Γκάφα & Αθανασούλα-Ρέππα, 2004, Κουστουράκης, κα. 2003), ωστόσο διατυπώνονται παράλληλα και σημαντικά ερωτήματα που αφορούν στη φύση και την έκταση της αλληλεπίδρασης, καθώς και στις επιπτώσεις που αυτή έχει στις αποδόσεις των συμμετεχόντων σε ένα διαδικτυακό μάθημα (Picciano, 2002).

Καθώς η αλληλεπίδραση βασίζεται στις αρχές της ενεργητικής μάθησης και της οικοδόμησης της γνώσης αποτελεί μία σημαντική διαδικασία, η έκταση και η ποιότητα της οποίας αποτελούν καθοριστικά στοιχεία στη διαδικτυακή μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό η εφαρμογή μεθόδων συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας ως προς την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

Η παρούσα εργασία συμβάλλει σε αυτό τον προβληματισμό, μέσα από την παράθεση δεδομένων που αφορούν στο σχεδιασμό, την υλοποίηση, καθώς και την αξιολόγηση του διαδικτυακού project "building the school of the future", το οποίο υλοποιήθηκε στην

πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης της ΔΔΕ Δράμας (http://elearning.didedra.gr) από τον Οκτώβριο έως το Νοέμβριο του 2015. Το διαδικτυακό project ήταν ενταγμένο στο ετήσιο (2015-2016) αφιέρωμα της ΔΔΕ Δράμας «Μαθαίνω βιωματικά συνεργάζομαι και χτίζω το σχολείο του μέλλοντος» και υπό την έννοια αυτή συνέβαλε αφενός στη διερεύνηση του θέματος μέσα από τη συγκέντρωση σχετικού με το ετήσιο αφιέρωμα υλικού, αφετέρου στην επιστημονική έρευνα με την εφαρμογή και αξιολόγηση τεχνικών και μεθόδων που μπορούν να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία εκπαιδευτικών.

Β. Ένα διαδικτυακό project στο πλαίσιο του στοχασμού και της αλληλεπίδρασης

Θεωρητικά το project ακολούθησε το στοχαστικό μοντέλο των Boud, Keogh, Walker (2002), στο οποίο κυριαρχούν η επιστροφή στην εμπειρία, η προσέγγιση των συναισθημάτων και η επαναξιολόγηση της εμπειρίας. Η εργασία στις ομάδες καθώς και η αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε βασίστηκε στο στοχαστικό αλληλεπιδραστικό μοντέλο Reflective Interaction through Virtual Participants (Κιουλάνης, 2013). Οι παράλληλες δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης σχεδιάστηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο του project zero και της παλέτας (μοτίβα) του artful thinking (Artful Thinking, 2016).

Αναφορικά με την αλληλεπίδραση στη διαδικτυακή μάθηση, στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί τέσσερις τύποι αλληλεπίδρασης: (α) η αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το διδακτικό υλικό, (β) η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων, (γ) η αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου – εκπαιδευτή, και (δ) η αλληλεπίδραση του εκπαιδευομένου με το τεχνολογικό περιβάλλον (Thurmond, Wambach, 2004). Στην προοπτική αυτή κινούμενοι οι Moore & Kearsley (1996) αναφέρονται και στην αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με τον εαυτό του, καθώς αναστοχάζεται ενώ βρίσκεται σε μια μαθησιακή πορεία.

Καθώς τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η αυξημένη αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως διαδικτυακή μάθηση βελτιώνει την επίδοση των συμμετεχόντων, συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότητα της μάθησης πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τη σχέση που μπορεί να έχει η αλληλεπίδραση στην επίτευξη των στόχων ενός διαδικτυακού μαθήματος (Γκάφα & Αθανασούλα-Ρέππα, 2004, Κουστουράκης, κα. 2003).

Στο πλαίσιο αυτό ο Beaudoin (2001) εξετάζει τη σχέση μεταξύ της αλληλεπίδρασης και της μάθησης. Στη μελέτη του χωρίζει μια ηλεκτρονική τάξη σε τρεις ομάδες (υψηλής αλληλεπίδρασης, μέτριας αλληλεπίδραση και χαμηλής αλληλεπίδραση) και αποκαλύπτει ότι όσο υψηλότερη είναι η αλληλεπίδραση τόσο καλύτερη είναι η απόδοση των συμμετεχόντων. Ο Picciano (2002) υποστηρίζει ότι η αλληλεπίδραση αποτελεί μία σημαντική διαδικασία για μια επιτυχημένη πορεία κάθε διαδικτυακού μαθήματος, ωστόσο υποστηρίζει ότι υπάρχουν σημαντικά ερωτήματα σχετικά με τη φύση και την έκταση της αλληλεπίδρασης, καθώς και για τις επιπτώσεις που αυτή μπορεί να έχει στις επιδόσεις των συμμετεχόντων σε ένα διαδικτυακό μάθημα. Ωστόσο, σε πολλές έρευνες υποστηρίζεται ότι η αυξημένη ικανοποίηση σε διαδικτυακά μαθήματα εξαρτάται από την ποιότητα και την ποσότητα των αλληλεπιδράσεων (Beaudoin, 2001; Hartman & Truman – Davis, 2001; Dziuban & Moskal, 2001; Καρατζίδης, 2013).

Β1. Προσαρμογή του μαθήματος στις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων

Ένα βασικό στοιχείο στη διαδικτυακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι η προσαρμογή των διαδικτυακών περιβαλλόντων εκπαίδευσης στις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σ' αυτά είναι ενήλικες.

Το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων χαρακτηρίζεται από πλήθος προσεγγίσεων οι οποίες απορρέουν από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2005).

Σύμφωνα με αυτές οι ενήλικοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους και μαθαίνουν όταν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι σημαντικοί και ρεαλιστικοί για αυτούς. Παράλληλα, φέρουν ένα ευρύ φάσμα προηγούμενων εμπειριών, γνώσεων, δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων, συμφερόντων, με αποτέλεσμα η μάθηση να έχει νόημα για αυτούς όταν τα στοιχεία αυτά λαμβάνονται υπόψη στη διδασκαλία. Στην προοπτική αυτή ο κριτικός τρόπος σκέψης και η βιωματική μάθηση παίζουν σημαντικό ρόλο.

Επίσης οι ενήλικοι έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης και κατά συνέπεια οι διδάσκοντες πρέπει να δημιουργούν ευκαιρίες μάθησης που να λαμβάνουν υπόψη τους ατομικούς τρόπους μάθησης των συμμετεχόντων. Με βάση τα παραπάνω οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή σε κάθε πτυχή της μάθησή τους, ενώ είναι δεδομένο ότι αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση, που συνδέονται με προϋπάρχουσες γνώσεις, αξίες, αλλά και εσφαλμένες παραδοχές. Στο πλαίσιο αυτό η προοπτική του μετασχηματισμού των εσφαλμένων και ενίοτε δυσλειτουργικών τους παραδοχών αναδεικνύει τη σημασία στην ενήλικη μάθηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. (Mezirow, 2003).

Τέλος, καθώς, σε κάθε μαθησιακή διαδικασία εκπαίδευσης ενηλίκων ελλοχεύει πάντα ο φόβος της κριτικής στο πρόσωπό τους και της αποτυχίας, αυτό δημιουργεί άγχος και ανησυχία, με κίνδυνο να αναπτυχθούν μηχανισμοί άμυνας και παραίτησης. Αυτά τα στοιχεία καθιστούν ιδιαίτερα σημαντική την προοπτική εφαρμογής της προσωποκενρικής θεωρίας του C. Rogers (Μουλαλούδης, Κοσμόπουλος, 2003).

Β2. Γενική περιγραφή του project

Σύμφωνα με το κεντρικό σενάριο του project «μία ομάδα εκπαιδευτικών από όλα τα σημεία του ορίζοντα ανακαλύπτουν ένα μυστικό χάρτη ο οποίος τους οδηγεί στο ετήσιο βιωματικό project της ΔΔΕ Δράμας "Μαθαίνω βιωματικά, συνεργάζομαι και χτίζω το σχολείο του μέλλοντος". Από εκεί ξεκινούν ένα συναρπαστικό διαδικτυακό ταξίδι με σκοπό να ξεκλειδώσουν το σχολείο του μέλλοντος». Η διαδικασία περιελάμβανε τέσσερα μέρη (σκηνές), οι οποίες εμφανίζονταν στην πλατφόρμα σταδιακά (Building the School of the Future, 2015).

Στην **Πρώτη σκηνή** οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για τον εαυτό τους. Ανακάλεσαν στη μνήμη τους εμπειρίες και συναισθήματα θετικά ή αρνητικά που βίωσαν ως μαθητές/τριες, αφηγήθηκαν τις εμπειρίες τους ως εκπαιδευτικοί, εξέφρασαν τις πρώτες τους σκέψεις, παραδοχές και ανησυχίες για την εκπαίδευση σήμερα, αλλά και για το μέλλον της εκπαίδευσης. Ανάμεσά τους τέσσερις πρώην συμμαθητές, η Μάρθα (VP3), ο Ιάσωνας(VP4), ο Δήμος (VP2) και ο Παρασκευάς (VP1), συναντήθηκαν μετά από χρόνια στο forum "Η συνάντηση", όπου "θυμούνται τα παλιά που τους ενώνουν και σχεδιάζουν το μέλλον που τους ανήκει". Οι συμμετέχοντες στη διαδικασία εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να μιλήσουν μαζί τους και να τους γνωρίσουν.

Σύμφωνα με τις οδηγίες που δόθηκαν: «Έχετε μπροστά σας το μυστικό χάρτη και ξεκινάτε τη διαδρομή για το σχολείο του μέλλοντος. Η πορεία είναι δύσκολη, ανηφορική και με εμπόδια. Ωστόσο το πιο σημαντικό εμπόδιο φαίνεται να προέρχεται από έξι (6) φύλακες, που κάνουν ότι περνάει από το χέρι τους προκειμένου να σας κάνουν τη ζωή δύσκολη και να μη φτάσετε στον προορισμό σας. Στην προσπάθειά σας αυτή θα έχετε ως βοηθούς τους τέσσερις συμμαθητές: τη Μάρθα, τον Ιάσωνα, τον Δήμο και τον Παρασκευά» (Building the School of the Future, 2015).

Οι έξι φύλακες του Πύργου συμμετείχαν και αυτοί στο project ως Virtual Participants ενσαρκώνοντας ουσιαστικά χαρακτήρες και καταστάσεις της καθημερινότητας και εκφράζοντας καταστάσεις, όπως, η ζήλια, ο φθόνος, το ψέμα, η υποκρισία, κ.ά. Ο σκοπός της παρουσίας τους ήταν η περαιτέρω παρακίνηση των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Το κυρίως forum στο οποίο εργάστηκαν οι ομάδες στην πρώτη αυτή φάση ήταν το forum «Η συνάντηση», καθώς και το forum «Πώς μπορούμε να παρακάμψουμε τους φύλακες». Στο πρώτο κυριάρχησε η συνάντηση με τους «συμμαθητές» και η πρώτη αλληλεπίδραση μαζί τους, ενώ στο δεύτερο η πρώτη επαφή με τους φύλακες. Εκείνο το οποίο ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην επιμόρφωση ήταν να γράψουν μία πρόταση για το πώς μπορούμε να αποφύγουμε τους φύλακες. Ωστόσο, η πραγματική συνάντηση μαζί τους έγινε αργότερα στο forum: «Η τελική μάχη».

Στη **Δεύτερη σκηνή** οι συμμετέχοντες στην επιμόρφωση χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες προκειμένου να επεξεργαστούν και να συζητήσουν τέσσερις διαφορετικές πτυχές του θέματος:

Η ομάδα Ανατολή ασχολήθηκε με θέματα που αφορούν στη διοίκηση της εκπαίδευσης, όπως μοντέλα διοίκησης και ηγεσίας, συμβατά με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Η ομάδα Δύση εργάστηκε με ζητήματα διδακτικής, όπως μέθοδοι και τεχνικές που να αφορούν στα σύγχρονα κοινωνικά και τεχνολογικά δεδομένα και να καλύπτουν τις ανάγκες του σχολείου του μέλλοντος. Η ομάδα Βορράς μελέτησε την εσωτερική διάσταση της κουλτούρας του σχολείου, δηλαδή τις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα, την αίσθηση ικανοποίησης και τους κοινούς στόχους της σχολικής μονάδας και τέλος η ομάδα Νότος διερεύνησε την εξωτερική κουλτούρα του σχολείου, δηλαδή την αισθητική, τις ανέσεις και τις παροχές του χώρου όπως, αίθουσες, εξοπλισμός, διακόσμηση και γενικότερα το περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

Οι ομάδες στη φάση αυτή εργάστηκαν στο forum «Χώρος συνάντησης όλων των ομάδων», το οποίο περιελάμβανε τέσσερα επιμέρους fora με τα αντίστοιχα ονόματα των τεσσάρων ομάδων εργασίας (Ανατολή, Δύση, Βορράς, Νότος). Από την εργασία των ομάδων προέκυψαν τα τελικά προϊόντα τα οποία αναρτήθηκαν στα αντίστοιχα fora, ως εξής:

- ΑΝΑΤΟΛΗ: "Τα Χαρακτηριστικά του Διευθυντή του Σχολείου του Μέλλοντος"
- ΔΥΣΗ: "Ζητήματα Διδακτικής στο Σχολείο του Μέλλοντος"
- ΒΟΡΡΑΣ: "Η Εσωτερική Κουλτούρα του Σχολείου του Μέλλοντος"
- ΝΟΤΟΣ: "Εξωτερική κουλτούρα του Σχολείου του Μέλλοντος"

Στην **Τρίτη σκηνή** οι εκπαιδευτικοί μελέτησαν τα αποτελέσματα της εργασίας όλων των ομάδων. Στη συνέχεια συναντήθηκαν στο forum «Αναστοχασμός», όπου συζήτησαν σχετικά με την πρότερη εμπειρία τους και τη νέα γνώση που απέκτησαν αλληλεπιδρώντας με τους συναδέλφους τους, καθώς σκέφτονταν εάν οι γνώσεις αυτές είναι ή δεν είναι σημαντικές γι' αυτούς και εάν με αφορμή τις νέες αυτές γνώσεις θα αναθεωρήσουν ή όχι την αρχική τους οπτική.

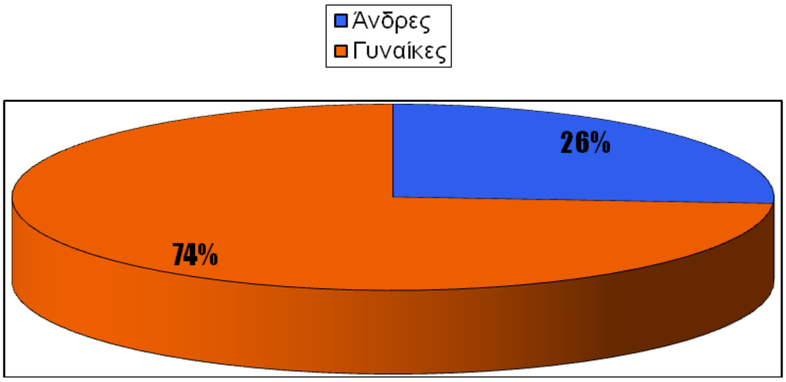
Τέλος στην **Τέταρτη σκηνή** κάθε συμμετέχων στο project ανεξάρτητα από την ομάδα στην οποία εργάστηκε έγραψε μία σύντομη τοποθέτηση προτείνοντας το σχολείο του μέλλοντος, όπως αυτό ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του, αλλά και στις σύγχρονες προκλήσεις χρησιμοποιώντας στην τελική του κρίση τα ρήματα: «Συμπεραίνω», «Κρίνω», «Εφαρμόζω», «Αμφιβάλλω», «Αρνούμαι», και «Επιβεβαιώνω.

Το «Πεδίο μάχης» υπήρξε ένα ιδιαίτερο forum στο οποίο με βάση το σενάριο του project συναντήθηκαν οι συμμετέχοντες στο project εκπαιδευτικοί προκειμένου να δώσουν «την τελική τους μάχη» για να κατακτήσουν το «κλειδί της γνώσης» με βάση το οποίο θα «ξεκλείδωναν» τον «Πύργο της γνώσης του σχολείου του μέλλοντος». Απώτερος, στόχος βέβαια, μέσα από τη συνάντηση αυτή ήταν η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων στο project εκπαιδευτικών. (Building the School of the Future, 2015).

Β3. Ερευνητικά δεδομένα

Αντικείμενο της έρευνας υπήρξε η μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων, καθώς και των τρόπων που αυτή μπορεί να ενισχυθεί σε εξ αποστάσεως διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης.

Στη διαδικασία της έρευνας συμμετείχαν 457 εκπαιδευτικοί (74% γυναίκες και 26% άνδρες) (Γράφημα 1).



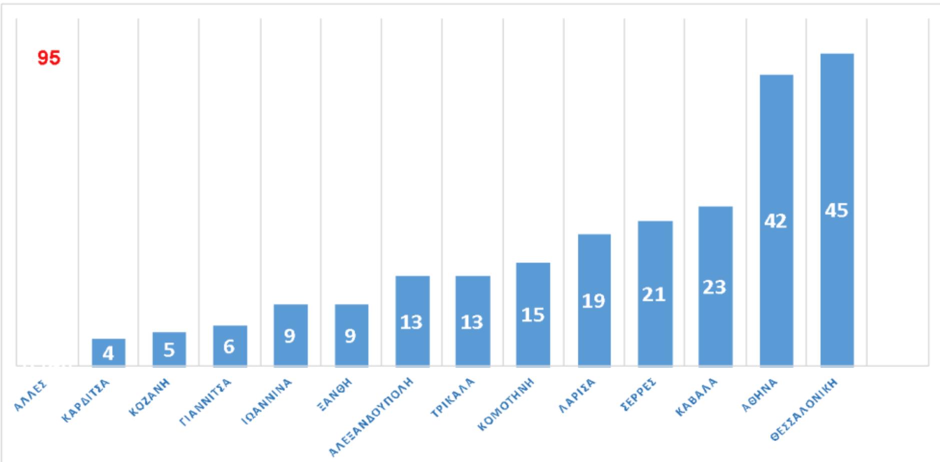
Γράφημα 1. Συμμετοχές κατά φύλο

Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν από 49 περιοχές της χώρας. Από αυτούς οι 138 συμμετείχαν από τη Δράμα, που ήταν και η βάση της επιμορφωτικής διαδικασίας και οι 319 από την υπόλοιπη Ελλάδα (Γράφημα 2).



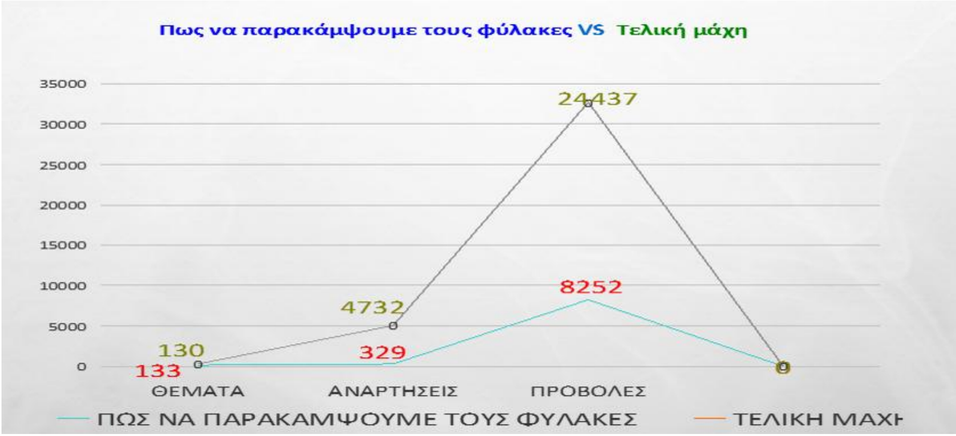
Γράφημα 2. Συμμετοχές με βάση το επίκεντρο της επιμόρφωσης και την υπόλοιπη Ελλάδα

Πολλοί από αυτούς προέρχονταν από τα μεγάλα αστικά κέντρα Αθήνα και Θεσσαλονίκη (33%), ενώ άλλες πόλεις που είχαν σημαντική εκπροσώπηση ήταν η Καβάλα, οι Σέρρες, η Λάρισα, η Κομοτηνή, τα Τρίκαλα, η Αλεξανδρούπολη κ.ά. (Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Συμμετοχές ανά πόλη

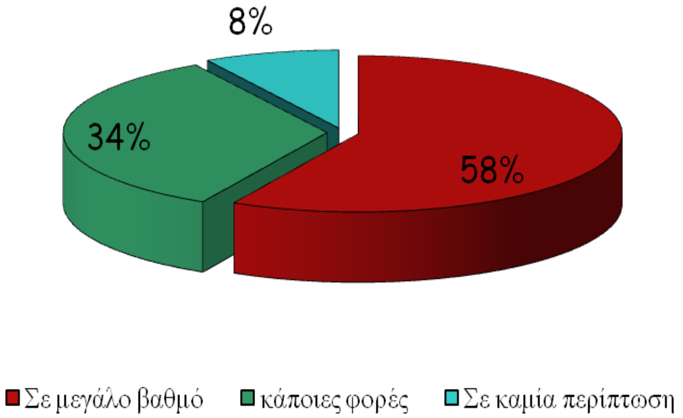
Ένα ενδιαφέρον σημείο της έρευνας αποτέλεσε η σύγκριση των συμμετοχών ανάμεσα στο forum «Πώς μπορούμε να παρακάμψουμε τους φύλακες» και στο forum «Η τελική μάχη». Στο πρώτο ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην επιμόρφωση να γράψουν μία πρόταση για το πώς μπορούμε να αποφύγουμε τους φύλακες, ενώ στο δεύτερο υπήρξε μία πραγματική συνάντηση μαζί τους, καθώς αυτοί εμφανίστηκαν υπό μορφή εικονικών συμμετεχόντων αλληλεπιδρώντας με τους συμμετέχοντες στην επιμόρφωση εκπαιδευτικούς (Γράφημα 4).



Γράφημα 4. Συγκριτικά δεδομένα ανάμεσα σε fora εργασίας

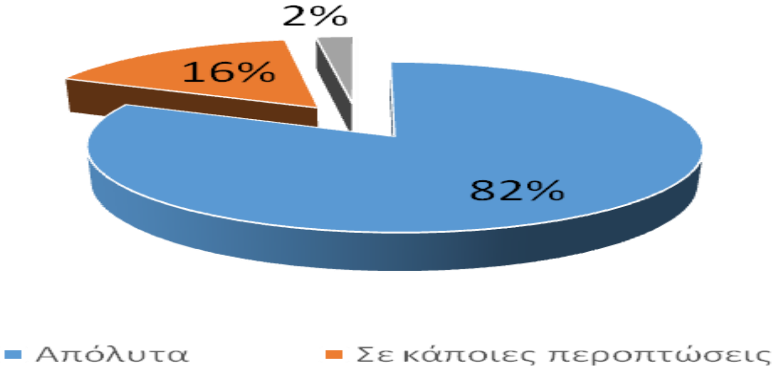
Από τη σύγκριση των δεδομένων διαπιστώνεται ότι και στα δύο fora ανοίχθηκαν περίπου τα ίδια θέματα (130 και 133), ωστόσο, το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων παρουσιάζεται ιδιαίτερα αυξημένο εκεί όπου η αλληλεπίδραση είναι αυξημένη λόγω της παρουσίας των εικονικών συμμετεχόντων. Έτσι παρατηρούμε ότι ενώ στο forum «Πώς μπορούμε να παρακάμψουμε τους φύλακες» οι αναρτήσεις ανέρχονται σε 329, στο forum «Η τελική μάχη», φτάνουν στις 4732. Αντίστοιχα είναι τα νούμερα στις «προβολές», οι οποίες καταδεικνύουν και το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για τη διαδικασία που εξελίσσεται. Ενώ, λοιπόν, στο forum «Πώς μπορούμε να παρακάμψουμε τους φύλακες» διαπιστώνουμε 8252 προβολές, στο forum «Η τελική μάχη», αυτές εκτοξεύονται στις 24.437.

Σε ότι αφορά στην αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε οι συμμετέχοντες στην διαδικασία εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό (58%) ότι συνέβαλε στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας των παγιωμένων αντιλήψεων και των εσφαλμένων τους παραδοχών (Γράφημα 5).



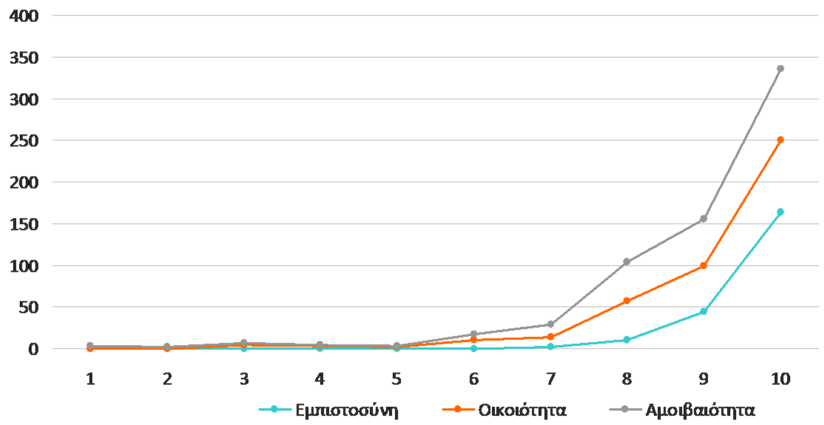
Γράφημα 5. Αμφισβήτηση της εγκυρότητας παγιωμένων αντιλήψεων και εσφαλμένων παραδοχών

Επίσης, η αλληλεπίδραση συνέβαλε σε σημαντικό βαθμό (82%) στην επανεξέταση παγιωμένων αντιλήψεων και αξιών με βάση τις οποίες κατανοούν και ερμηνεύουν την πραγματικότητα (Γράφημα 6).



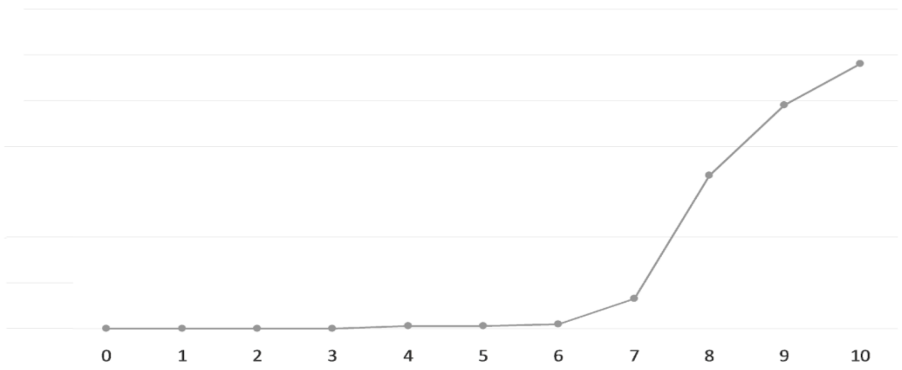
Γράφημα 6. Επανεξέταση αντιλήψεων και αξιών κατανόησης της πραγματικότητας

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία εκπαιδευτικών συνέβαλε σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και οικειότητας (Γράφημα 7).



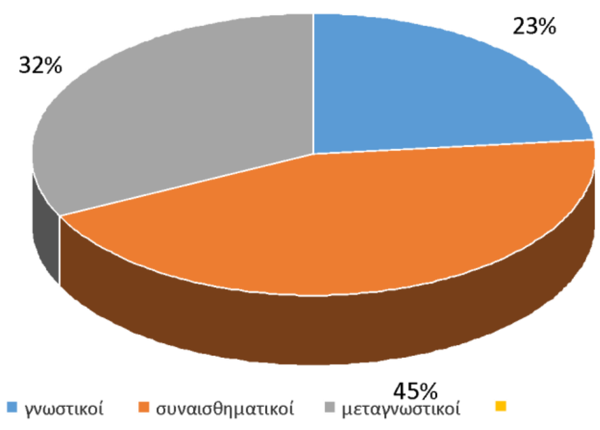
Γράφημα 7. Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και οικειότητας

Στο γράφημα 8 διακρίνεται η αξιολόγηση των συμμετεχόντων σχετικά με την επίδραση που είχαν στην επιμόρφωση οι δραστηριότητες που βασίστηκαν στη μάθηση μέσω τέχνης (artful thinking). Διαπιστώνεται ότι στην αξιολογική κλίμακα (0-10) αυτές καταλαμβάνουν την υψηλότερη βαθμολογία από τους περισσότερους συμμετέχοντες.



Γράφημα 8. Αξιολόγηση δραστηριοτήτων μάθησης μέσω τέχνης

Τέλος στο γράφημα 9 διακρίνονται οι απόψεις αναφορικά με την επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Το 45% πιστεύει ότι επιτεύχθηκαν περισσότερο οι συναισθηματικοί στόχοι της μάθησης, το 32% οι μεταγνωστικοί και το 23% οι γνωστικοί.



Γράφημα 9. Επίτευξη στόχων

Β4. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Από τα ερευνητικά δεδομένα συμπεραίνουμε ότι η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον επιμόρφωσης, μπορεί να συνεισφέρει θετικά ως προς την ανάδειξη των βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η αλληλεπίδραση μπορεί να οδηγήσει στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας παγιωμένων αντιλήψεων και εσφαλμένων παραδοχών και μέσω αυτής της αμφισβήτησης στην ανάπτυξη της κριτικής και στοχαστικής σκέψης. Η ανάπτυξη της κριτικής και στοχαστικής σκέψης μπορεί με τη σειρά της να οδηγήσει στην επανεξέταση των παγιωμένων αντιλήψεων και αξιών με βάση τις οποίες κατανοούμε την πραγματικότητα, γεγονός που συνάδει με το θεωρητικό πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως αυτό προτείνεται από τον Mezirow, (2003).

Παράλληλα, η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία της διαδικτυακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, συμβάλλει και στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και οικειότητας μεταξύ τους δεδομένα τα οποία οδηγούν στην εφαρμογή της προσωποκεντρικής θεωρίας, όπως αυτή διατυπώνεται από τον Carl Rogers (στο Μουλαλούδης, Κοσμόπουλος, 2003).

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες έδωσαν βαρύτητα στην επίτευξη περισσότερο των συναισθηματικών (45%) και των μεταγνωστικών (32%) στόχων, έναντι (23%) των γνωστικών. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν τον προβληματισμό που αναπτύσσουν οι (Γκάφα & Αθανασούλα-Ρέππα, 2004, Κουστουράκης, κα. 2003), διερευνώντας τη σχέση που μπορεί να έχει η αλληλεπίδραση στην επίτευξη των στόχων ενός διαδικτυακού μαθήματος. Επίσης τα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται να επιβεβαιώνουν την άποψη του Beaudoin (2001) ότι όσο υψηλότερη είναι η αλληλεπίδραση τόσο καλύτερη είναι η απόδοση των συμμετεχόντων. Το γεγονός βέβαια ότι οι συμμετέχοντες στην επιμόρφωση εστιάζουν περισσότερο στους συναισθηματικούς και μεταγνωστικούς στόχους και λιγότερο στους γνωστικούς, μπορεί να ερμηνευτεί υπό την έννοια ότι το συγκεκριμένο project δεν είχε από τη φύση του τόσο γνωστικούς προσανατολισμούς, όσο μεταγνωστικούς, καθώς οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην επιμόρφωση κλήθηκαν να συνεργαστούν, προκειμένου να δημιουργήσουν οι ίδιοι εκπαιδευτικό υλικό.

Οι παράλληλες δραστηριότητες οι οποίες σχεδιάστηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο του project zero και της παλέτας του artful thinking, φαίνεται πως έδωσαν έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα στην επιμορφωτική διαδικασία, καθώς αξιολογήθηκαν θετικά από τους περισσότερους συμμετέχοντες, γεγονός που επιβεβαιώνει τους σκοπούς του project zero και στη διαδικτυακή επιμόρφωση, σύμφωνα με τους οποίους το artful thinking αφενός μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να δημιουργήσουν πολλαπλές συνδέσεις ανάμεσα στα έργα τέχνης και τα θέματα της ύλης που διδάσκουν, αφετέρου τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν τους τρόπους σκέψης τους.

Β5. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Artful Thinking, (2016). Project zero homepage http://www.pz.harvard.edu/

Beaudoin, M. (2001). Learning or lurking? Tracking the 'invisible' online student. Orlando, FL: Paper delivered at the 7th Sloan-C International Conference on Asynchronous Learning Networks.

Boud, D., Keogh, R., and Walker, D., (2002). Reflection: Turning Experience into Learning. Kogan page, New York. Μετάφραση: Δήμητρα Ανδριτσάκου

Building the School of the Future, (2015). Πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης ΔΔΕ Δράμας (2016) (http://elearning.didedra.gr)

Dziuban, C. and Moskal, P. (2001). Emerging research issues in distributed learning. Orlando, FL: Paper delivered at the 7th Sloan-C International Conference on Asynchronous Learning Networks, 2001.

elearning.didedra.gr (2016). Πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης ΔΔΕ Δράμας.

Hartman, J. L. and Truman-Davis, B. (2001). Factors related to the satisfaction of faculty teaching online courses at the University of Central Florida. In Online Education: Proceedings of the 2000 Sloan Summer Workshop on Asynchronous Learning Networks. Volume 2 in the Sloan-C series, J. Bourne and J. Moore, Editors, Needham, MA: Sloan-C Press.

Mezirow, J. *(2003) «Transformative Learning as Discourse», Journal of Transformative Education, Jan. 2003, Vol.1, pp. 58 – 63*

Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). Distance education: A systems view. Boston, MA: Wadsworth Publishing.

Μουλαλούδης Γ., Κοσμόπουλος Α. (2003) Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την παιδεία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Picciano, A. (2002). Beyond student perceptions: issues of interaction, presence, and performance in an online course. Journal of Asynchronous Learning Networks, 6(1), 21-40.

Thurmond, V. A., & Wambach, K. (2004). Understanding interactions in distance education: A review of the literature. *Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 1, 9 – 33

Γκάφα, Κ. & Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2004). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του/της Καθηγητή/τριας Συμβούλου και η επίδρασή τους στην παρώθηση των φοιτητών του ΕΑΠ. στο: A.Lionarakis (Ed.), Πρακτικά εισηγήσεων, 4th International Conference on Open and Distance Learning of Democracy in Education: Open Access and Distance Education (Vol. A). (σελ 343-351). Αθήνα: Προπομπός

Καρατζίδης Ν (2013). Τηλεδιάσκεψη & Επικοινωνία/Αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων – Μία Βιβλιογραφική Επισκόπηση, Διπλωματική Εργασία, Ε.Α.Π, Πάτρα

Κιουλάνης, (2013). Στοχαστική αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων (R.I.Vi.Ps): Ένα αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανοικτής και εξ αποστάσεως διαδικτυακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, εκπ@ιδευτικός κύκλος, Τόμος 1 | Τεύχος 2 | Έτος 1 | 2013

Κόκκος, Α. (2005). Ανιχνεύοντας το πεδίο, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Κουστουράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Λιοναράκης, Α.(2003). Διερεύνηση των Εμποδίων στην εφαρμογή της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και προτάσεις για την αντιμετώπισή τους στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), Πρακτικά Εισηγήσεων, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (σελ.307-317). Αθήνα: Προπομπός.

Κυριακή 29/11/2015

ΑΙΘΟΥΣΑ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΧΡΗΣΕΩΝ ΔΗΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ:Γ1
09:00 - 13:00
Βιωματικές Μικροδιδασκαλίες

Πρόληψη του Σχολικού Εκφοβισμού μέσω τεχνικών θεάτρου/δράματος

Ζαχαρούλα Χαρπαντίδου[1], Δρ. Δήμητρα Πατρωνίδου[2]

[1] Υπεύθυνη Κέντρου Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών Δράμας, Εκπαιδευτικός ΠΕ19, Ηλεκτρονικός Μηχανικός και Μηχανικός Η/Υ – Πολυτεχνείο Κρήτης, M.Sc, Υποψήφια διδάκτωρ Δ.Π.Θ, zcharpant@yahoo.com
[2] Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Δ.Δ.Ε Δράμας, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Φιλόλογος, Διδάκτωρ Ιστορίας της Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Med, dpatronidou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μικροδιδασκαλία προτείνει μια καινοτόμο παιδαγωγική παρέμβαση η οποία μέσω της αξιοποίησης των τεχνικών θεάτρου/δράματος και κυρίως της τεχνικής της «Παγωμένης Εικόνας» στοχεύει στην πρόληψη του φαινομένου του Σχολικού Εκφοβισμού. Η συγκεκριμένη πρόταση απευθύνεται σε μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και σε ενήλικες εκπαιδευόμενους. Θα μπορούσε να υλοποιηθεί στο πλαίσιο της Πανελλήνιας Ημέρας κατά της Βίας στο Σχολείο (6 Μαρτίου) ή σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να εισάγει τους μαθητές του βιωματικά και ενσυναισθητικά στην προβληματική του Σχολικού Εκφοβισμού.

Η παιδαγωγική αυτή παρέμβαση δείχνει πως μπορούμε να προσεγγίσουμε σοβαρά θέματα, όπως ο σχολικός εκφοβισμός, με εναλλακτικές - καινοτόμες μεθόδους, οι οποίες μπορούν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να διεγείρουν τη φαντασία τους, ενισχύοντας παράλληλα τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και αυξάνοντας τη δημιουργικότητά τους.

Λέξεις κλειδιά: Ενδοσχολική βία, Εκφοβισμός, Ευαισθητοποίηση μαθητών, Παγωμένη Εικόνα.

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Η συγκεκριμένη πρόταση απευθύνεται σε μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και σε ενήλικες εκπαιδευόμενους. Θα μπορούσε να υλοποιηθεί στο πλαίσιο της Πανελλήνιας Ημέρας κατά της Βίας στο Σχολείο (6 Μαρτίου) ή σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να εισάγει τους μαθητές του βιωματικά και ενσυναισθητικά στην προβληματική του Σχολικού Εκφοβισμού. Η εναλλαγή των μεθόδων που χρησιμοποιούνται και το κλίμα αλληλεπίδρασης κάνει την παρουσίαση πιο ελκυστική στους μαθητές και πιο αποτελεσματική ως προς την απόκτηση ουσιαστικής γνώσης πάνω στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργικότητας και καινοτομίας.

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι συμμετέχοντες θα παρακολουθήσουν ολιγόλεπτες εισηγήσεις και προβαλλόμενα βίντεο, θα εμπλακούν σε σύντομες διαλογικές συζητήσεις και στη συνέχεια θα εργαστούν ομαδικά. Τέλος θα αξιολογήσουν το προϊόν της ομαδικής εργασίας τους, τα προϊόντα των άλλων ομάδων, καθώς και την παρέμβαση στο σύνολό της.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Βασικός σκοπός της μικροδιδασκαλίας είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, ώστε να περιοριστούν οι δίαυλοι εκδήλωσης της βίας στη ζωή των ανηλίκων και να αποτραπούν οι αρνητικές συνέπειες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Η ευαισθητοποίηση αυτή επιχειρείται μέσα από την αξιοποίηση της τεχνικής θεάτρου/δράματος, Παγωμένη Εικόνα.

Οι επιμέρους στόχοι είναι οι ακόλουθοι:

- Η απόκτηση ουσιαστικής γνώσης και ξεκάθαρης εικόνας πάνω στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.
- Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της αυτογνωσίας των μαθητών.
- Η δημιουργία θετικού ψυχοσυναισθηματικού κλίματος στην τάξη, το οποίο να διευκολύνει την έκφραση συναισθημάτων και την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ των μελών της ομάδας.
- Η κατάκτηση της εμπειρίας της τεχνικής της Παγωμένης Εικόνας μέσω βιώματος ενεργοποίησης όλων των αισθήσεων.
- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργικότητας και καινοτομίας.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο στο οποίο βασίζεται η μικροδιδασκαλία είναι διαθεματικό, πρωτότυπο, ευέλικτο, ενσωματώνει στοιχεία της σύγχρονης ζωής και δίνει ελευθερία κινήσεων στον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Προσδοκάται η ευαισθητοποίηση των μαθητών για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμο, καθώς επίσης αναμένεται να καλλιεργηθεί ο βιωματικός και συνεργατικός τρόπος μάθησης και να αναπτυχθούν δεξιότητες δημιουργικότητας και καινοτομίας.

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Β3. 1. Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός

Η Ευρωπαϊκή Έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Ευρωπαϊκή Καμπάνια Anti Bullying Campaign, 2012) κατέγραψε στη χώρα μας υψηλά ποσοστά σχολικής βίας, ενώ έδειξε πως συνεχώς αυξάνονται τα περιστατικά εκφοβισμού και μέσω Διαδικτύου (cyber bullying).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η επίγνωση και η εμπλοκή όλων (Διεύθυνσης - εκπαιδευτικών - μαθητών - Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων - τοπικής κοινότητας) σε συνδυασμό με προγράμματα πρόληψης του εκφοβισμού μπορούν να οδηγήσουν στη μείωση των προβλημάτων εκφοβισμού/ θυματοποίησης και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο (Olweus, 2009).

Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός κόσμος στην Ελλάδα φαίνεται να μην έχει τις γνώσεις και τις δεξιότητες να χειριστεί το φαινόμενο του εκφοβισμού μέσα στο σχολικό χώρο (Τσακίρη, Καπετανίδου, 2007· Bibou – Nakou et al., 2012). Το γεγονός αυτό προξενεί ιδιαίτερη ανησυχία, εάν λάβουμε υπόψη τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με τις οδυνηρές συνέπειες του φαινομένου στα επιμέρους άτομα και στο σύστημα της σχολικής κοινότητας (Olweus, 2009· Bibou – Nakou et al., 2012).

Ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται, κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση, σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές. Αρνητική ενέργεια ή αλλιώς επιθετική συμπεριφορά εκδηλώνεται όταν κάποιος προκαλεί σκόπιμα ή αποπειράται να προκαλέσει βλάβη ή ενόχληση σε κάποιο άλλο άτομο. Η ειδοποιός διαφορά του σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με άλλες μορφές βίας είναι ότι πρέπει υποχρεωτικά να υπάρχει διαφορά δύναμης (σχέση ασύμμετρης δύναμης). Το θύμα δυσκολεύεται να αμυνθεί και είναι αβοήθητο έναντι εκείνου ή εκείνων που τον παρενοχλούν (Olweus, 2009).

Συνήθως οι μορφές που παίρνει ο σχολικός εκφοβισμός είναι οι ακόλουθες:

- Λεκτική: απειλές, χλευασμός, πείραγμα, βρισιές.
- Σωματική: χτύπημα, σπρώξιμο, τσιμπιές, κλοτσιές, κ.τ.λ.
- Ούτε λεκτική ούτε σωματική: γκριμάτσες ή άσεμνες χειρονομίες, άρνηση συμμόρφωσης προς την επιθυμία του θύματος, σκόπιμος αποκλεισμός από μια ομάδα.

Ο εκφοβισμός ασκείται από ένα και μόνο άτομο - το νταή - ή από μια ομάδα. Ο στόχος είναι ένα μεμονωμένο άτομο - το θύμα - ή μια ομάδα. Τις περισσότερες περιπτώσεις ένα θύμα παρενοχλείται από μια ομάδα δύο ή τριών μαθητών. Το συγκείμενο του εκφοβισμού συμπληρώνουν οι παρατηρητές, οι οποίοι μπορεί να επιδοκιμάζουν και να ενθαρρύνουν το νταή ή να είναι «ουδέτεροι» παρατηρητές. Τέλος, ο εκφοβισμός διακρίνεται σε άμεσο, όταν παρατηρούνται σχετικά ανοιχτές επιθέσεις προς το θύμα, και σε έμμεσο, όταν λαμβάνει τη μορφή της κοινωνικής απομόνωσης και του σκόπιμου αποκλεισμού από μία ομάδα (Olweus, 2009).

Β3.2. Τεχνική θεάτρου/δράματος, Παγωμένη Εικόνα (Still Image)

Η τεχνική της Παγωμένης Εικόνας αναπτύχθηκε πλήρως από τον Augusto Boal και χρησιμοποιείται για να εξερευνήσει αφηρημένες έννοιες, όπως σχέσεις και συναισθήματα αλλά και ρεαλιστικές καταστάσεις. Όπως πολλές άλλες από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε μαθήματα θεάτρου στο σχολείο, προέρχεται από επαγγελματικές θεατρικές τεχνικές. Πρόκειται για μια ασφαλή τεχνική προκειμένου οι μαθητές να αγγίξουν την ουσία ενός θέματος και το βαθύτερο νόημα της στιγμής, όπως και να αποδοθούν αποτελεσματικά σκέψεις και συναισθήματα. Επιπλέον μια Παγωμένη Εικόνα εξασκεί τους μαθητές στην οπτική επαφή, τη γλώσσα του σώματος, την αφήγηση και τη χρήση του χώρου. Η τεχνική των Παγωμένων Εικόνων μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να εξερευνήσουν τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους συνεργατικά μέσα σε ομάδες. Επιπλέον, αποτελεί ένα ευέλικτο εργαλείο στην ψυχοθεραπεία, όπου χρησιμοποιείται ως μέθοδος διερεύνησης εξωτερικής ή εσωτερικής καταπίεσης, ασυνείδητων σκέψεων και συναισθημάτων (Ashwell, 2006).

Οι συμμετέχοντες "παγώνουν" γρήγορα το σώμα τους σαν άγαλμα, χωρίς λόγια, για να αποδώσουν με τον τρόπο αυτό μια διάθεση ή έναν συμβολισμό πάνω σε ένα θέμα που έχει δοθεί. Οι "εικόνες" των συμμετεχόντων στη συνέχεια μπορούν να τοποθετηθούν μαζί, δημιουργώντας μια "ομαδική Παγωμένη Εικόνα" ή να γίνουν δυναμικές παίρνοντας ζωή με την προσθήκη κίνησης ή και μουσικής. Επίσης περισσότερες από μία "ομαδικές Παγωμένες Εικόνες" μπορούν να τοποθετηθούν μαζί και να δημιουργήσουν έναν

"πίνακα Παγωμένων Εικόνων" πάνω στο συγκεκριμένο θέμα . Επιπλέον, η Παγωμένη Εικόνα μπορεί να συνοδεύεται από τη σύμβαση της αφήγησης, για να δημιουργεί περισσότερη αποστασιοποίηση από το δράμα (Boal, 1995).

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Οι τεχνικές διδασκαλίας που αξιοποιήθηκαν είναι ο καταιγισμός ιδεών, η διαδραστική εισήγηση και η εργασία σε ομάδες. Επίσης, αξιοποίηθηκε η τεχνική θεάτρου/δράματος της Παγωμένης Εικόνας. Η μικροδιδασκαλία αξιολογήθηκε, υπό μορφή συζήτησης, από την κάθε ομάδα ως αξιολόγηση του δικού της έργου, αξιολόγηση του έργου κάθε ομάδας από τις άλλες ομάδες, αξιολόγηση από τους διδασκόμενους και τέλος αξιολόγηση από τους παρατηρητές.

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

Η πορεία της διδασκαλίας ακολούθησε τα παρακάτω στάδια:

1. Προετοιμασία και εισαγωγή : παρουσιάστηκε βίντεο, το οποίο εισάγει βιωματικά στο συγκείμενο του σχολικού εκφοβισμού και έγινε μία εισαγωγή στο σκοπό και τους στόχους της διδασκαλίας (διάρκεια παρουσίασης: 1΄ λεπτού).

2. Παρουσίαση - προβολή : προβλήθηκε βίντεο, στο οποίο αποκλρυσταλλώνεται η ανατομία του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (διάρκεια προβολής: 3΄ λεπτών).

3. Εισήγηση : εισαγωγή στην τεχνική της παγωμένης εικόνας (διάρκεια εισήγησης: 2΄ λεπτών).

4. Παρουσίαση - προβολή : παρουσιάστηκε βίντεο, το οποίο παρουσίαζε την τεχνική της παγωμένης εικόνας πάνω σε μοτίβα σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό (διάρκεια παρουσίασης: 3΄ λεπτών).

5. Εφαρμογή – Βιωματικότητα : εργασία σε ομάδες για την εφαρμογή της παγωμένης εικόνας, κατά τη διάρκεια της οποίας οι διδασκόμενοι χωρίστηκαν σε ομάδες και κλήθηκαν να εφαρμόσουν όσα παρακολούθησαν στην παρουσίαση (διάρκεια εργαστηρίου: 7΄ λεπτών).

6. Αξιολόγηση: σύντομη αξιολόγηση της διδακτικής μεθόδου με συζήτηση στην ολομέλεια (διάρκεια: 4΄ λεπτών).

Ρόλος του διδάσκοντα

- Καθοδηγητικός
- Εμψυχωτικός
- Όχι διδακτικός. Ο διδάσκων βοήθησε τους συνέδρους να εμπλακούν, να συμμετάσχουν και να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες.

Ρόλος των μαθητών/εκπαιδευομένων

- Συμμετοχικός
- Βιωματικός
- Οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν ενεργά, εμπνεύστηκαν, αντάλλαξαν απόψεις, ιδέες.

Μοιράστηκαν κάρτες για τον χωρισμό σε ομάδες.

Στην αρχή της μικροδιδασκαλίας έγιναν οι απαραίτητοι χαιρετισμοί και η εισαγωγή από τις εισηγήτριες. Στη συνέχεια προβλήθηκε βίντεο το οποίο παρουσίαζε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, διάρκειας τριών (3) λεπτών. Ακολούθησε εισήγηση διάρκειας δύο (2) λεπτών σχετική με την ενημέρωση των συμμετεχόντων πάνω στις βασικές παραμέτρους του φαινομένου της σχολικής βίας. Χρησιμοποιήθηκαν διαλογικές μέθοδοι (μαιευτική μέθοδος, ερωτοαποκρίσεις, ελεύθερος διάλογος), προκειμένου να κινητοποιηθούν οι ήδη κατακτημένες γνώσεις των συνέδρων πάνω στο φαινόμενο και να μπολιαστούν με νέες πληροφορίες, που αφορούν στη δομή του φαινομένου, στα χαρακτηριστικά του θύματος, του θύτη και του παρατηρητή και στους αποτελεσματικούς τρόπους αντίδρασης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Η προβολή επιλεγμένων μαθητικών βίντεο και ο σχολιασμός τους συνέβαλε στην ενσυναισθητική πρόσληψη των νέων γνώσεων πάνω στο φαινόμενο.

Στα επόμενα δύο (2) λεπτά έγινε εισήγηση σχετικά με την προέλευση και τη φύση της τεχνικής θεάτρου δράματος της Παγωμένης Εικόνας και στη συνέχεια για την πληρέστερη κατανόηση της τεχνικής, παρουσιάστηκε βίντεο διάρκειας τριών (3) λεπτών, που δημιουργήθηκε από μαθητές οι οποίοι αξιοποιούν τη συγκεκριμένη τεχνική. Ακολούθως, οι σύνεδροι χωρίστηκαν (βάσει των καρτών που είχαν λάβει κατά την είσοδο τους στην αίθουσα) σε πέντε (5) ομάδες των τεσσάρων (4) ατόμων. Ζητήθηκε από την κάθε ομάδα να αναπαραστήσει μία "ομαδική Παγωμένη Εικόνα", για να αποδώσει ένα συναίσθημα, μια διάθεση ή έναν συμβολισμό με θέμα το σχολικό εκφοβισμό. Δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος - πέντε (5) λεπτά, μέσα στον οποίο οι σύνεδροι συνεργάστηκαν στις ομάδες τους, για να επιλέξουν το συμβολισμό ή τη διάθεση που θέλουν να αποδώσουν, να αναλάβουν ρόλους μέσα στην "Εικόνα" και χρησιμοποιώντας τα σώματά τους να παρουσιάσουν στην ολομέλεια την "ομαδική Παγωμένη Εικόνα" τους, η οποία αποκρυσταλλώνει μια στιγμή δράσης [παρουσίαση διάρκειας δύο (2) λεπτών]. Όλες οι Παγωμένες Εικόνες που δημιουργήθηκαν δεν ήταν στατικές, αλλά εμπεριείχαν έντονη δυναμική, η οποία έγινε περισσότερο εμφανής όταν όλες μαζί οι ομάδες παρουσίασαν τις παγωμένες τους εικόνες στους παρατηρητές.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Κατά τη μικροδιδασκαλία χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εποπτικά μέσα:

- Κάρτες για τον χωρισμό σε ομάδες
- Βιντεοπροβολέας
- Διαφάνειες (Powerpoint)
- Βίντεο
- Έντυπο υλικό (αναμνηστικό της μικροδιδασκαλίας)

Καθώς ο χρόνος της μικροδιδασκαλίας είναι περιορισμένος τα υλικά διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν από τους εισηγητές ήταν περιορισμένα:

- Βίντεο
- Κάρτες
- Φωτοτυπίες

Γ. Έρευνα - Αποτίμηση – Ανατροφοδότηση

Στο τέλος της διαδικασίας, μετά την αξιολόγηση της μικροδιδασκαλίας μέσω συζήτησης, έγινε καταγραφή συγκεκριμένων προσωπικών δεδομένων (ηλικία, φύλο, επίπεδο εκπαίδευσης) όλων των συμμετεχόντων στη διαδικασία (διδασκομένων και παρατηρητών) και στη συνέχεια, υπό μορφή συνέντευξης, έγιναν συγκεκριμένες ερωτήσεις σε τέσσερα (4) άτομα από τους διδασκόμενους, σχετικά με το περιεχόμενο και το βαθμό επίτευξης των στόχων της μικροδιδασκαλίας. Επιπλέον, μοιράστηκαν από τις εισηγήτριες σε όλους τους συμμετέχοντες στη διαδικασία χαρτιά σημειώσεων, κατάλληλα διαμορφωμένα για σχόλια. Οι συμμετέχοντες βγαίνοντας από την αίθουσα κατέγραφαν στα χαρτιά αυτά κάποιες από τις εντυπώσεις τους.

Αναφορικά με τους συνεντευξιαζόμενους και οι τέσσερεις δήλωσαν ενθουσιασμένοι από την όλη διαδικασία. Επίσης, δήλωσαν ότι θεωρούν ότι επιτεύχθηκαν όλοι οι στόχοι της διαδικασίας και ότι τους άρεσε ιδιαίτερα ο πρωτότυπος τρόπος με τον οποίο έγινε προσέγγιση ενός τόσο ιδιαίτερου θέματος, όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός. Επιπλέον, δήλωσαν ότι πιστεύουν ότι η εφαρμογή μίας τέτοιας εκπαιδευτικής τεχνικής στην εκπαιδευτική πράξη θα οδηγήσει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού.

Δ. Αξιολόγηση της διδασκαλίας

Τη βιωματική μικροδιδασκαλία παρακολούθησαν ενενήντα οκτώ (98) άτομα, είκοσι (20) σύνεδροι ως διδασκόμενοι [δύο (2) άνδρες και δεκαοκτώ (18) γυναίκες] και εβδομήντα οκτώ (78) άτομα ως παρατηρητές [οι τριάντα πέντε (35) ήταν άντρες και οι εξήντα τρεις (63) γυναίκες]. Η ηλικία των συμμετεχόντων ήταν από δεκατέσσερα (14) έως εβδομήντα επτά (77) έτη. Οι δεκαοκτώ (18) από τους συνέδρους ήταν εκπαιδευτικοί, μία (1) ήταν μαθήτρια και ένας (1) φοιτητής, ενώ η πλειοψηφία των παρατηρητών ήταν απόφοιτοι πανεπιστημίου. Σε ποσοστό 75% οι παρατηρητές δήλωσαν ότι ήταν εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 10% δήλωσαν μαθητές ή φοιτητές και 15% δήλωσαν άλλο επάγγελμα. Το 65% των συμμετεχόντων ήταν από τη Δράμα, ενώ το 35% δήλωσαν άλλο τόπο κατοικίας.

Το 70% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν θα δυσκολευόταν «καθόλου» να εφαρμόσει στην τάξη όσα διδάχτηκε στη μικροδιδασκαλία, το 20% δήλωσε ότι θα δυσκολευόταν «πολύ λίγο» και μόνο ένα 10% δήλωσε ότι θα δυσκολευόταν «λίγο» να εφαρμόσει ό,τι διδάχτηκε κατά τη μικροδιδασκαλία. Όλοι οι σύνεδροι, ποσοστό 100%, δήλωσαν ότι θα ήθελαν να διοργανώνονται σεμινάρια σχετικά με την εφαρμογή πρωτότυπων καινοτόμων ιδεών στη διδακτική πράξη.

Στα σχόλια του ερωτηματολογίου οι σύνεδροι κατέγραψαν ότι η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί από εμπνευσμένους εκπαιδευτικούς και ότι είναι απαραίτητη η διεξαγωγή σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν γνώσεις και εργαλεία για να εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους τέτοιες πρωτότυπες ιδέες. Επιπλέον, πολλοί σύνεδροι επεσήμαναν ότι ένα τόσο μεγάλο θέμα, όπως ο σχολικό εκφοβισμός, είναι δύσκολο να εξαντληθεί στα λιγοστά λεπτά μιας εικοσάλεπτης μικροδιδασκαλίας και ότι θα επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν επιμορφωτικές δράσεις μεγαλύτερης διάρκειας, που θα κρατούσαν ωστόσο αμείωτο το ενδιαφέρον τους με το βιωματικό και ποιοτικό χαρακτήρα τους. Συμπερασματικά, τα σχόλια ήταν θετικά και οι σύνεδροι έμειναν ικανοποιημένοι από τη βιωματική μικροδιδασκαλία.

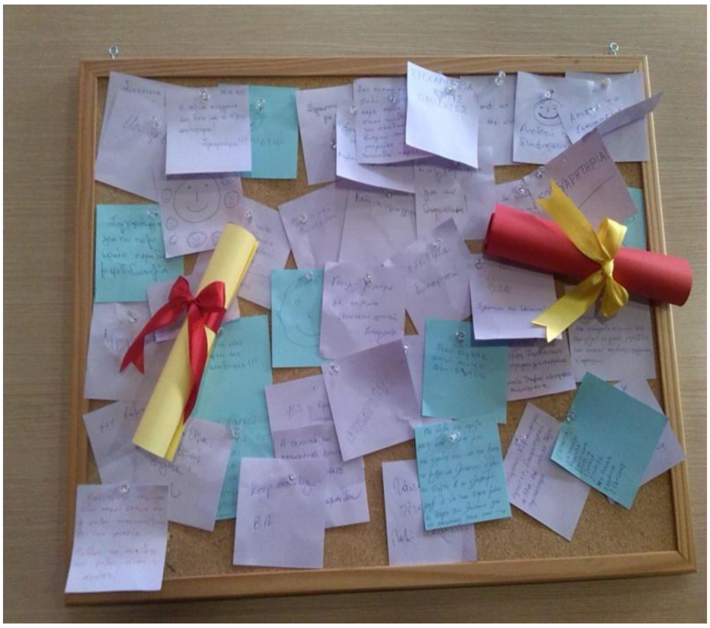
Ε. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Οι σύνεδροι δήλωσαν ότι τεχνική της Παγωμένης Εικόνας τους οδήγησε στην κινητοποίηση των συναισθημάτων τους και τους βοήθησε να ευαισθητοποιηθούν πάνω στο φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Οι Παγωμένες Εικόνες τους έφεραν πιο κοντά στα συναισθήματά τους, τους οδήγησαν να τα ξεκαθαρίσουν, τους "ξύπνησαν" συναισθήματα, τους βοήθησαν να αντιληφθούν ενσυναισθητικά την οπτική του θύματος και του θύτη.

Η συγκεκριμένη διαθεματική παρέμβαση, με την αξιοποίηση της τεχνικής θεάτρου και δράματος της Παγωμένης Εικόνας μέσα σε ένα ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον μάθησης, αποτέλεσε έναν αξιόλογο και πρωτότυπο τρόπο ουσιαστικής ευαισθητοποίησης των συμμετεχόντων πάνω στο συγκεκριμένο φαινόμενο. Ταυτόχρονα μας οδήγησε αβίαστα στο συμπέρασμα ότι μπορούμε να προσεγγίσουμε σοβαρά θέματα, όπως ο σχολικός εκφοβισμός, με εναλλακτικές - καινοτόμες μεθόδους, οι οποίες μπορούν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να διεγείρουν τη φαντασία τους ενισχύοντας παράλληλα τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και αυξάνοντας τη δημιουργικότητά τους.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό προωθείται η καλλιέργεια δεξιοτήτων δημιουργικότητας και καινοτομίας. Διαπιστώσαμε ότι, ενθαρρύνοντας τη δημιουργικότητα, προκύπτουν θετικά αποτελέσματα όσον αφορά στη μάθηση, ενισχύεται η αυτομάθηση, υποστηρίζεται η μεθοδολογία της μεταγνώσης και της δια βίου μάθησης των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1995).

Επομένως η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε, πέρα από ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για την ευαισθητοποίηση των μαθητών πάνω στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ή σε οποιοδήποτε άλλο φαινόμενο, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως ένα ευέλικτο εργαλείο διδασκαλίας τόσο για αυτή καθαυτή τη μετάδοση γνώσεων όσο και για την καλλιέργεια της ψυχής και του νου. Άλλωστε οι αρχές της μάθησης καθώς και οι τρόποι διδασκαλίας πρέπει να αντιμετωπιστούν με νεωτεριστική διάθεση, ώστε οι εναλλακτικές μέθοδοι προσέγγισης θεμάτων να μπορέσουν να προσφέρουν τους καρπούς τους και στον τομέα της εκπαίδευσης. Για να συμβεί όμως αυτό, πρέπει αφενός να ξεπεραστούν κάποια υπαρκτά προβλήματα και αφετέρου να μπουν οι σωστές βάσεις για την ανάπτυξη τέτοιου είδους εκπαιδευτικών προσεγγίσεων.



Εικόνα 1 : Εντυπώσεις Συνέδρων από τη μικροδιδασκαλία

ΣΤ. Βιβλιογραφικές Αναφορές – Βοηθήματα

Ευρωπαϊκή Καμπάνια Anti Bullying Campaign, 2012. Ανακτήθηκε στις 2-3-2015 από το δικτυακό τόπο http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1995). Μεταγνώση: Η έννοια και η διδασκαλία της. *Νέα Παιδεία,* 74, 48-56.

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο,* (Μετάφρ. Έ. Μαρκοζάνε). Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε..

Τσακίρη, Δ., Καπετανίδου, Μ. (2007). Θεωρίες μάθησης και δημιουργική σκέψη. Στο Β. Χήνας, Π. & Χρυσαφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ashwell, N. (2006). Creativity, the arts and education in the 21st century, Proc. of the 5th Athens International Theatre/Drama & Education Conference "Creating New Roles for the 21st Century" Athens, 17, 18, 19 March 2006.

Bibou – Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H., & Chatzilambou, P. (2012). Bullying / Victimization from a family perspective: a qualitative study of secondary school students' views. *European Journal of Psychology Education*, 28(1), 53-71.

Boal, A. (1995).*The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. London and New York: Routledge.

Διδακτική της Ιστορίας με τη μέθοδο jigsaw

Σοφία Μπουτορίδου[1], Βενετία Καπαχτσή[2]

[1] Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ02, sofiabougr@gmail.com
[2] Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ του ΠΤΠΕ-ΠΘ, Επιστημονικός συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ, bekapah@gmail.com

Περίληψη

Το συγκεκριμένο σενάριο αποτελεί πρόταση διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας με την εφαρμογή της μεθόδου jigsaw. Στόχος του είναι η υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης στο σχολείο, η οποία προωθεί τις συνεργατικές δραστηριότητες, ενισχύει την κατευθυνόμενη ανακάλυψη και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διδασκαλία και υποστηρίζει την οικοδόμηση της νέας γνώσης με βάση τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και εμπειρίες των μαθητών. Στο συγκεκριμένο σενάριο συμμετείχαν τρία τμήματα της Γ'τάξης, ενός Γυμνασίου της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Μετά την εφαρμογή της μεθόδου, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και ιδιαίτερα η μέθοδος jigsaw συνέβαλε στο να παύσει ο μαθητής να έχει το ρόλο του παθητικού δέκτη που έχει στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Αντιθέτως, οι μαθητές που συμμετείχαν στο σενάριο, ανέλαβαν ενεργή συμμετοχή στην παραγωγή της γνώσης κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Ομαδοσυνεργατική, συμμετοχή ,συνεργασία, μαθητής

Α. Ταυτότητα Μικροδιδασκαλίας

Στο συγκεκριμένο σενάριο, οι μαθητές αποκτούν δημιουργικό, πρωταγωνιστικό ρόλο και βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Ο μαθητής αποκτά πολυδιάστατη και ενεργό συμμετοχή στην παραγωγή της γνώσης, αφού συμμετέχει προσωπικά αλλά και σε συνεργασία με τους συμμαθητές του ((Κακανά, 2008· Κακανά & Καπαχτσή, 2010· Vygotsky, 1986). Ο μαθητής προσεγγίζει την εξειδικευμένη γνώση με το ρόλο του ειδικού, του εμπειρογνώμονα. Ως ειδικός επιστρέφει στην ομάδα του και παρουσιάζει την εξειδικευμένη γνώση στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του. Με άλλα λόγια, ο μαθητής γίνεται ειδικός, συνεργαζόμενος, καθοδηγητής (Sharan, 1980· Slavin, 1999). Με τη χρήση της μεθόδου jigsaw, εγκαταλείπεται το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης, όπου πηγή γνώσης και πληροφορίας αποτελεί ο καθηγητής και το σχολικό εγχειρίδιο (Αναγνωστοπούλου, 2001· Slavin, 1999). Στο συγκεκριμένο σενάριο, ο εκπαιδευτικός είναι ο διευκολυντής του μαθήματος και διαμεσολαβητής ανάμεσα στο μαθητή και τους επιδιωκόμενους στόχους. Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος επεξηγεί και συμβουλεύει, όταν του ζητηθεί, εμψυχώνει, όταν ο ίδιος αντιληφθεί ότι οι μαθητές αποπροσανατολίζονται από τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γενικώς ενθαρρύνει το διάλογο.

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Η επιλεγμένη ενότητα βρίσκεται σε πλήρη συμβατότητα με το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ. Εντάσσεται στη θεματική περιοχή: κεφάλαιο 2ο, ενότητα 5η - Οικονομικοί και κοινωνικοί μετασχηματισμοί του σχολικού βιβλίου της Γ΄ Γυμνασίου. Υπάρχει συμβατότητα με τις αρχές και τους στόχους των νέων ΠΣ του νέου σχολείου, γιατί το σενάριο είναι ανοιχτό και ευέλικτο ως προς τον εκπαιδευτικό και το μαθητή, είναι στοχοκεντρικό, διαθεματικό, και παιδαγωγικά διαφοροποιούμενο. Επιπρόσθετα, ενσωματώνει στοιχεία της σύγχρονης ζωής, προωθεί νέες μεθοδολογίες που καλλιεργούν το βιωματικό και συνεργατικό τρόπο μάθησης και αναπτύσσει την ικανότητα των μαθητών να παίρνουν τον έλεγχο της ζωής τους με τρόπο υπεύθυνο και αυτόνομο (Βρεττός, 1996). Η ενότητα επιλέχτηκε να προσεγγιστεί μέσω της μεθόδου jigsaw. Το σενάριο συνδυάζει την αξιοποίηση στοχευμένων ερωτήσεων και απαντήσεων, τον καταιγισμό ιδεών, το παιχνίδι ρόλων (ειδικός) και την εμπλουτισμένη διδασκαλία με το πρόσθετο διδακτικό υλικό (χάρτες, σταυρόλεξο, power point)

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Σκοπός της τεχνικής Jigsaw είναι να εμπλέξει όλους τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης και να θέσει τους μαθητές σε πλήρη αλληλεξάρτηση. Επίσης, με τη χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου επιδιώκεται η διεύρυνση και η εμβάθυνση της γνώσης σε θέματα της ιστορίας, κάτι που είναι δύσκολο να επιτευχθεί, όταν οι μαθητές εργάζονται ατομικά. (Κορδάκη & Σιέμπος, 2010· Mitarlis et al, 2014). Αναλυτικότερα, αναμένεται οι μαθητές να κατανοήσουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων της εποχής εκείνης στις συγκεκριμένες καταστάσεις διαβίωσης, έτσι ώστε να αποκτήσουν την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος (Κόκκινος, 1998). Οι επιμέρους μαθησιακοί στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία ορίζονται ως εξής: α) Οι μαθητές αναμένεται να γνωρίσουν το ειδικό λεξιλόγιο της ενότητας, να αφομοιώσουν και να μάθουν να το χρησιμοποιούν, β) να εντοπίζουν τους τόπους των σημαντικότερων γεγονότων, γ) να επιλέγουν και να αναδιοργανώνουν πληροφορίες και σχόλια συνθέτοντας τη δική τους άποψη για τα γεγονότα που μελετούν και να ασκηθούν στην

κριτική σύνθεση πληροφοριών και στη συνεργατική παραγωγή λόγου, δ) να μάθουν να εργάζονται ομαδικά συνειδητοποιώντας την αξία της συνεργασίας, αντιλαμβανόμενοι τις δυνατότητες και τους περιορισμούς τους ως μέλη της ομάδας τους και τέλος ε) να γνωρίσουν το λογισμικό παρουσιάσεων ως μέσο παρουσίασης εκπαιδευτικού υλικού (power point) και το πρόγραμμα eclipse crossword.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Το σενάριο είναι ανοιχτό και ευέλικτο ως προς τον εκπαιδευτικό και το μαθητή, είναι στοχοκεντρικό, διαθεματικό, παιδαγωγικά διαφοροποιούμενο, ενσωματώνει στοιχεία της σύγχρονης ζωής και προωθεί νέες μεθοδολογίες. Αναμένεται να καλλιεργηθεί ο βιωματικός και συνεργατικός τρόπος μάθησης και να αναπτυχθεί η ικανότητα των μαθητών να παίρνουν τον έλεγχο της ζωής τους με τρόπο υπεύθυνο και αυτόνομο (Βρεττός, 1996).

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Η συζήτηση για τα αναλυτικά προγράμματα (ΑΠ) έχει πολλές πτυχές και παραμέτρους, όπως του επιστημολογικού πλαισίου, της στοχοθεσίας, του περιεχομένου, των αξιακών κατευθύνσεων, των διδακτικών προσεγγίσεων, μεθόδων και τεχνικών, της αξιολόγησης, κά. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση (5-15 ετών) που καθιερώθηκε θεσμικά από το σχολικό έτος 2003-04 (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2003) προτείνει νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προωθούν τη συλλογική δραστηριότητα, την ανάπτυξη του πνεύματος συνεργασίας, τις αλληλεπιδράσεις και την εργασία σε ομάδες, θέτοντας ουσιαστικά τις ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας στο επίκεντρο των διδακτικών στρατηγικών.

Είναι όμως γνωστό ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος έχει προκαλέσει αναστάτωση στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αν και γενικά τάσσονται θετικά σε αυτήν, ωστόσο δηλώνουν ότι δεν είναι απολύτως έτοιμοι να την εφαρμόσουν και να την ενσωματώσουν στην καθημερινή τους παιδαγωγική πρακτική. Αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα βεβαιώνουν την τάση ότι οι εκπαιδευτικοί διεθνώς, μολονότι αξιολογούν πολύ θετικά το ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον μάθησης και διδασκαλία,ς ωστόσο φαίνεται ότι οι διαθέσιμες πληροφορίες για τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και τους τρόπους που η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση εφαρμόζεται στο φυσικό πλαίσιο της σχολικής τάξης, είναι περιορισμένες (Emmer & Gerwels, 2002· Johnson & Johnson, 2000· Κακανά, 2008· Κακανά & Καπαχτσή, 2010· Καπαχτσή & Κακανά, 2013).

Η τεχνική Jigsaw είναι μια μέθοδος συνεργατικής μάθησης που εφαρμόστηκε το 1971 στο πανεπιστήμιο του Texas των Η.Π.Α. με πρωτοβουλία του καθηγητή Elliot Aronson. Επινόησε τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας προκειμένου να εξομαλύνει το εχθρικό κλίμα που επικρατούσε ανάμεσα σε φοιτητές διαφορετικών εθνικοτήτων (Mengduo & Xiaoling, 2010). Τα βήματα που ακολουθούνται μοιάζουν με εκείνα στη δημιουργία ενός πάζλ, όπου κάθε κομμάτι είναι απαραίτητο για τη συμπλήρωση και την ολοκλήρωσή του. Κάθε μαθητής αναλαμβάνει να μελετήσει ένα μόνο μέρος του μαθησιακού υλικού και στο τέλος οι μαθητές ενώνουν τις γνώσεις τους συμβάλλοντας στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος. Οι μαθητές παίζουν το ρόλο του δασκάλου και διδάσκουν στους συμμαθητές τους το θέμα που τους δίνεται. Η ιδέα είναι ότι, όταν οι μαθητές μπορούν να διδάξουν ένα υλικό, τότε σίγουρα το έχουν μάθει. Η τεχνική Jigsaw ταιριάζει περισσότερο για θέματα κοινωνικού περιεχομένου, έχει έντονο το στοιχείο της αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών της ομάδας, ενώ απουσιάζει το στοιχείο του ανταγωνισμού (Κυροπούλου, 2010· Μαυρίδης, 2009).

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας-αξιολόγησης

1. Δημιουργούνται οι ομάδες Jigsaw οι οποίες αποτελούνται από 4– 5 άτομα. Οι ομάδες πρέπει να είναι ανομοιόμορφες όσον αφορά στην ικανότητα, το φύλλο και την εθνικότητα.
2. Ο εκπαιδευτικός χωρίζει το υλικό σε μικρές ενότητες τόσες όσα είναι και τα μέλη της κάθε ομάδας. Το υλικό πρέπει να είναι αρκετά απλό, ώστε να είναι κατανοητό από τους μαθητές το τι θα διδάξουν στην υπόλοιπη ομάδα.
3. Κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει να μελετήσει ένα καθορισμένο κομμάτι του εκπαιδευτικού υλικού.
4. Ο εκπαιδευτικός δίνει χρόνο στους μαθητές να διαβάσουν το καθορισμένο κομμάτι προκειμένου γίνουν ειδικοί στο αντίστοιχο θέμα.
5. Οι ειδικοί συγκροτούν μια ξεχωριστή ομάδα που μελετά με λεπτομέρεια τα καθορισμένα θέματα και συζητούν για το πώς θα παρουσιάσουν το θέμα τους στις αρχικές τους ομάδες.
6. Οι ειδικοί επιστρέφουν στις αρχικές τους ομάδες, όπου διδάσκουν στους συμμαθητές τους την ύλη σχετικά με το θέμα τους. Οι άλλοι μπορούν να κάνουν ερωτήσεις, για να ξεκαθαρίσουν και να κατανοήσουν καλύτερα το θέμα.

Η κάθε ομάδα μπορεί να αξιολογηθεί για το επίτευγμά της, ενώ οι μαθητές αξιολογούνται ατομικά είτε με τεστ είτε με ερωτηματολόγια που αφορούν όλες τις ενότητες (Magoulas, 2011· Mengduo & Xiaoling , 2010). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται σε αυτό του διαμεσολαβητή μεταξύ των ομάδων αλλά και μεταξύ των μελών των ομάδων. Ο εκπαιδευτικός επιβλέπει τη διαδικασίας εφαρμογής της μεθόδου και παρεμβαίνει στο έργο των μαθητών μόνο όταν είναι απαραίτητο. (Mengduo & Xiaoling , 2010)

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

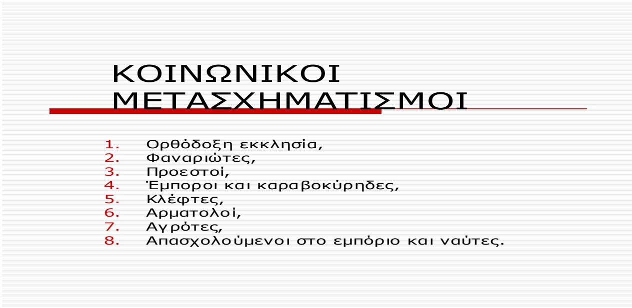
Το σενάριο εφαρμόστηκε σε τρία τμήματα της Γ' τάξης, ενός Γυμνασίου της Ανατολικής Θεσσαλονίκης το σχολικό έτος 2014 -15.

Εισαγωγή – Α΄ φάση (10 λεπτά από το προηγούμενο μάθημα) - *Χωρισμός σε ομάδες- ανάθεση ρόλων - δίνονται γενικές οδηγίες*: Οι μαθητές από το προηγούμενο μάθημα χωρίζονται σε 5 ομάδες (η κόκκινη, η πράσινη, η κίτρινη, η μπλε, η μωβ) των 5 ατόμων

(στην κάθε ομάδα υπήρχαν μαθητές με τους αριθμούς 1, 2, 3, 4, 5). Η επιλογή της πενταμελούς ομάδας έγινε με κριτήριο τον αριθμό των μαθητών, τη φιλία και τη διακριτική επέμβαση της διδάσκουσας στην ισοδύναμη κατανομή των καλών και αδύνατων μαθητών μέσα στις ομάδες. Οι ομάδες ανέθεσαν ρόλους, όπως του συντονιστή, του παρουσιαστή, του γραμματέα.

1η διδακτική ώρα- Β΄ φάση - *Αφόρμηση- κατανομή ύλης- εκμάθηση του μαθήματος*: Οι μαθητές κάθισαν σε ομάδες των ίδιων αριθμών: Συγκεντρώθηκαν όλα τα 1 μαζί, όλα τα 2 μαζί, κοκ Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις του τύπου: πότε…., ποιος… με βάση τη διαφάνεια 1 (Πίνακας 1) με τους οικονομικούς και κοινωνικούς μετασχηματισμούς που υπήρχε στο διαδραστικό πίνακα.

Πίνακας 1. Λέξεις κλειδιά της ενότητας



Απήντησαν σε 5 λεπτά με βάση τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους (σχολική γιορτή 25ης Μαρτίου). Στη συνέχεια ορίστηκε από τη διδάσκουσα το τμήμα της ενότητας του μαθήματος που έπρεπε να μάθει ο κάθε μαθητής (το μάθημα χωρίστηκε σε 5 τμήματα των 4-6 σειρών). Όλοι οι μαθητές που είχαν τον αριθμό 1, άρχισαν να μαθαίνουν το τμήμα που τους αντιστοιχούσε, ατομικά. Η καθηγήτρια επέβλεπε τη διαδικασία, απαντούσε σε απορίες, παρατηρούσε διακριτικά τους μαθητές που χρονοτριβούσαν, βοηθούσε τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, καθώς και τους αδύνατους μαθητές. Επιπλέον, μπορούσαν μόνοι τους οι μαθητές να συμβουλευτούν το χάρτη που τους είχε δοθεί σε φωτοτυπία προκειμένου να κατανοήσουν το χώρο- τόπους (χάρτης 1), να αναζητήσουν πληροφορίες με τη μηχανή αναζήτησης ή να χρησιμοποιήσουν τα λογισμικά «Περιπλάνηση στο χώρο και στο χρόνο» και «Centenia», που ήταν εγκατεστημένα στον υπολογιστή που ήταν συνδεδεμένος με τον διαδραστικό πίνακα της αίθουσας.

Χάρτης 1. ***Ο χάρτης που δόθηκε σε φωτοτυπία σε κάθε ομάδα*:**



Γ΄ φάση - *Δημιουργία ειδικών- εκμάθηση όλης τη ενότητας:* Στις ομάδες των ειδικών, οι μαθητές γίνονται υπεύθυνοι για τη διδασκαλία της ύλης στους συμμαθητές τους. Κάθε μαθητής αποκτά πρώτα εξειδίκευση σε μια περιοχή μελέτης και στη συνέχεια διδάσκει το υλικό στα μέλη της ομάδας του (το καθένα από τα οποία έχει αντίστοιχα αποκτήσει εξειδίκευση σε κάποια διαφορετική περιοχή μελέτης). Έτσι, οι μαθητές αφού έγιναν ειδικοί σε ένα τμήμα του μαθήματος, στη συνέχεια επέστρεψαν ως ειδικοί στις ομάδες τους (η κόκκινη στην άκρη αριστερά, η πράσινη από δίπλα, η κίτρινη στη μέση μπροστά, η μπλε πίσω και η μωβ στην άκρη δεξιά). Δηλ., επέστρεψαν κάθε 1 στην ομάδα του, το κάθε 2 στη δική του κ.α. Έτσι γίνονται και πάλι μικτές ομάδες. Εκε,ί ο κάθε ειδικός με τη σειρά του, άρχισε να λέει το τμήμα της ενότητας που έμαθε Οι υπόλοιποι άκουγαν και ρωτούσαν εφόσον είχαν απορίες. Δηλαδή, οι μαθητές, ως ειδικοί «παρέδιδαν» το τμήμα του μαθήματος που έμαθαν στην ομάδα τους και οι υπόλοιποι άκουγαν και ρωτούσαν. Έγιναν ερωτήσεις και δόθηκαν απαντήσεις. Σε περίπτωση που κάποιος μαθητής δημιουργούσε πρόβλημα, η εκπαιδευτικός επενέβαινε διακριτικά. Η διαδικασία διήρκησε περίπου 10 λεπτά. Όταν όλες οι ομάδες τελείωσαν, οι μαθητές γύρισαν τις καρέκλες, όπως κάθονται και δημιουργήθηκε η ολομέλεια.

Δ΄φάση - *Αναστοχασμός - αξιολόγηση*. Η εκπαιδευτικός έθεσε ερωτήσεις στους μαθητές σχετικά με το μάθημα και δόθηκαν επεξηγήσεις. Οι μαθητές συζήτησαν μεταξύ τους, σχολίασαν τη διαδικασία, καθώς και οτιδήποτε τους έκανε εντύπωση. Μερικές φορές αναλάμβαναν οι ίδιες οι ομάδες να κάνουν ερωτήσεις και να ορίσουν μόνες τους την ομάδα που θα απαντήσει. Το μάθημα τελείωσε με φύλλο εργασίας - αξιολόγησης το οποίο μοιράστηκε σε όλους τους μαθητές. Το φύλλο εργασίας ήταν σταυρόλεξο ονομάτων και όρων της ενότητας (βλ. παράρτημα 1). Το φύλλο εργασίας συμπληρώθηκε είτε ατομικά είτε ομαδικά. Εναλλακτικά, μερικές φορές αντί να γίνει συζήτηση, δίνεται κατευθείαν φύλλο εργασίας με σταυρόλεξο ονομάτων και όρων της ενότητας ή ασκήσεις τύπου διόρθωσης λανθασμένων προτάσεων ή ασκήσεις αξιοποίησης διαφόρων μορφών πηγών (βλ. παράρτημα 1).

Απαιτείται εξοικείωση του διδάσκοντα και των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες και ειδικότερα με τα λογισμικά «Περιπλάνηση στο χώρο και στο χρόνο», το «Centenia» και το eclipse crossword. Επίσης ο διδάσκοντας θα πρέπει να γνωρίζει την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και ειδικότερα την τεχνική jigsaw.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Σχέδιο διδασκαλίας της 5ης ενότητας της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου με τη μέθοδο jigsaw και με την προώθηση και αξιοποίηση της ομαδικής εργασίας

Πεδίο: Ιστορία – ενότητα 5η (Οικονομικοί και κοινωνικοί μετασχηματισμοί)

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Πληροφορική & Γλώσσα

Τάξη: Γ΄ Γυμνασίου

Χρονική διάρκεια: 1 διδακτική ώρα συν 10 λεπτά από την προηγούμενη διδακτική ώρα του μαθήματος της Ιστορίας για την κατανομή των ομάδων.

Προϋποθέσεις υλοποίησης: διαμόρφωση αίθουσας για ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, εξοικείωση του διδάσκοντα και των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες (power point, σταυρόλεξο, τα λογισμικά «Περιπλάνηση στο χώρο και στο χρόνο» και το «Centenia», εξοικείωση των μαθητών και του διδάσκοντα με τον ομαδικό τρόπο εργασίας. Το σενάριο υλοποιήθηκε με την υποβοήθηση των ακόλουθων εργαλείων και εποπτικών μέσων:

- Σχολικό βιβλίο: Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου
- Εκπαιδευτικά Λογισμικά: Περιπλάνηση στο χώρο και στο χρόνο & Centenia
- Λογισμικό παρουσιάσεων power point
- Πρόγραμμα eclipse crossword
- Προτζέκτορας

Γ. Συμπεράσματα

***Αξιολόγηση της μεθόδου** από την πλευρά της εκπαιδευτικού*

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και ιδιαίτερα η μέθοδος του jigsaw συμβάλει στο να παύσει ο μαθητής να έχει το ρόλο του παθητικού δέκτη που είχε στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Αντιθέτως, οι μαθητές που συμμετείχαν στο σενάριο, ανέλαβαν ενεργή συμμετοχή στην παραγωγή της γνώσης κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η εκπαιδευτικός δήλωσε πως «*οι πιο κερδισμένοι από την εφαρμογή της μεθόδου είναι οι μέτριοι και οι αδύνατοι μαθητές οι οποίοι προσπαθούν περισσότερο. Οι καλοί μαθητές ενισχύουν και επιβραβεύουν την προσπάθειά τους. Έτσι, συμμετέχουν στο μάθημα μαθητές που δεν είχαν ασχοληθεί ποτέ με το μάθημα της Ιστορίας. Ουσιαστικά κερδίζουν όλοι, γιατί συνεργάζονται και ασκούνται στην αφήγηση*». «*Την πρώτη φορά υπήρχαν μαθητές που είχαν πρόβλημα (κοκκίνιζαν .....). Όμως σταδιακά το ξεπέρασαν, με τη βοήθεια των υπολοίπων*».Το αξιοπαρατήρητο της μεθόδου είναι η συμμετοχή. Σπάνια υπάρχει μαθητής που δε συμμετέχει. «*Μαθαίνουν το μάθημα από την αφήγηση των συμμαθητών τους*». Ως αρνητικό της μεθόδου επισημαίνεται «*ο θόρυβος που δημιουργείται ιδιαίτερα όταν μαζεύονται οι ίδιοι αριθμοί και μέχρι να επιστρέψουν στην ομάδα τους*». Όμως, «*οι μαθητές αφού εξοικειωθούν με τη μέθοδο jigsaw, μετακινούνται γρήγορα*».

Γενικά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την υιοθέτηση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, όπως αυτή του jigsaw είναι καθοδηγητικός και όχι παρεμβατικός. Θα πρέπει να μετακινείται συνεχώς και να επιλύει τις απορίες που τυχόν θα προκύψουν στις ομάδες. Επίσης, στο τέλος της ενότητας είναι εποικοδομητικό να τονίζονται κάποια σημεία που τυχόν δεν επισημάνθηκαν από τους μαθητές και να γίνονται επιπλέον ερωτήσεις εμπέδωσης της ύλης.

Αξιολόγηση της μεθόδου από τους μαθητές

Οι 70 μαθητές των τριών τμημάτων που συμμετείχαν, απήντησαν σε ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν με το πέρας των μαθημάτων, σχετικά με τη νέα διδακτική προσέγγιση του μαθήματος.

Εστίασαν κυρίως στο πλαίσιο *συνεργασίας* που άρχισε να αναπτύσσεται, το οποίο περιγράφηκε, ως ακολούθως: «*Η συνεργασία ήταν αρχικά δύσκολη μέχρι να συνεννοηθούμε αλλά μετά μπήκαμε στο πνεύμα της συνεργασίας και όλα κίνησαν ομαλά*». «*Υπάρχουν κανόνες βάση των οποίων συνεργαζόμαστε*».

«*Μαθαίνουμε να συνεργαζόμαστε, να λέμε τις απόψεις μας*». «*Ο καθένας κάνει κάτι μέσα στην ομάδα κι αυτό είναι ιδιαίτερα θετικό*». «*Ερχόμαστε πιο κοντά μεταξύ μας*». «*Η συνεργασία μας σαν ομάδα ήταν καλή και γνώρισα καλύτερα τους συμμαθητές μου*». «*Καλλιεργήθηκε το συναίσθημα της ομαδικότητας*». «*Εμπλέκονται τελικά όλοι οι μαθητές*». «*Μας βοηθά να κάνουμε κι άλλες εργασίες ομαδικά*». «*Μέσα στην ομάδα γνωρίζουμε καλύτερα τους συμμαθητές μας με τους οποίους δεν κάνουμε παρέα*».

Εκτός της συνεργασίας, οι μαθητές εστίασαν επίσης στο μαθησιακό όφελος που αποκόμισαν: «*Εμπλουτίσαμε τις γνώσεις μας*». «*Ενισχύσαμε την κριτική μας ικανότητα*» «*Οι απορίες λύνονται από τους ίδιους τους μαθητές*». «*Είναι πιο ενδιαφέρον το μάθημα, γιατί οι μαθητές είμαστε οι πρωταγωνιστές*». «*Μαθαίνεις πιο ευχάριστα*» «*Όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται ισότιμα*». «*Μαθαίνουμε πιο γρήγορα και πιο εύκολα*».

Τέλος οι μαθητές επεσήμαναν πως «*Οι αδύνατοι μαθητές μαθαίνουν κάτι, ενώ με το κανονικό μάθημα δε μαθαίνουν τίποτα*».

Εν κατακλείδι, μέσω της μεθόδου, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ένα θέμα μέσα από τη συμμετοχή, αναπτύσσεται το αίσθημα ευθύνης και αναγνωρίζεται η αξία του κάθε μέλους της ομάδας μέσω της αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, αυξάνεται το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση.

Βεβαίως, θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχει περίπτωση δυσλειτουργίας της ομάδας, είτε γιατί κάποιος μαθητής προσπαθεί να κυριαρχήσει στα υπόλοιπα μέλη, είτε γιατί κάποιοι μαθητές είναι αδύναμοι ή αργοί και δυσκολεύονται να μάθουν το κομμάτι του μαθήματος που τους αντιστοιχεί, με αποτέλεσμα οι καλοί μαθητές να βαριούνται ή να διαμαρτύρονται επειδή αργεί η ομάδα. Προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη συνεργατική μάθηση διευκολύνει την εφαρμογή της μεθόδου. Επιπλέον. θα πρέπει να αναφερθεί ότι απαιτείται καλή προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό.

Δ. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η Ομαδική διδασκαλία στην Εκπαίδευση. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη ΑΕ.

Βρεττός, Γ.(1996). *Σχεδιασμός και αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος Ιστορίας*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2003) ΦΕΚ 303 & 304/13-3-03. **Σφάλμα! Η αναφορά της υπερ-σύνδεσης δεν είναι έγκυρη.**

Emmer, E. T., & Gerwels, M. C. (2002). Cooperative learning in elementary classrooms: Teaching practices and lesson characteristics. In *The Elementary School Journal*, 103, 75-91.

Johnson, W. David, & Johnson T. Roger (2000). An overview of cooperative learning. Ανακτήθηκε 6 Νοεμβρίου, 2006, από την ιστοσελίδα http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html.

Κακανά, Δ-Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδης.

Κακανά, Δ.-Μ. & Καπαχτσή, Β. (2010). Η Ομαδοσυνεργατική Προσέγγιση της Μάθησης και Διδασκαλίας. Θεωρητική επινόηση ή εκπαιδευτική πρακτική; Βιώματα εκπαιδευτικών. *Πρακτικά του 7ου Πανελλήνιου Συνέδριου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα» της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (επιμ. Κ.Δ.Μαλαφάντης, Ν.Ανδρεαδάκης, Δ.Καραγιώργος, Γ.Μανωλίτσης & Β.Οικονομίδης) (σσ.1261-1271). Αθήνα: Διάδραση

Καπαχτσή, Β. & Κακανά, Δ-Μ (2013) «Επιμορφωτικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας» στον Εκπαιδευτικό Κύκλο , 2013,

Κόκκινος, Γ. (1998). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Κορδάκη, Μ. & Σιέμπος, Χ. (2010, Απρίλιος). *Συνεργατικές Στρατηγικές Μάθησης για την Κατανόηση Εννοιών των Δικτύων & Επικοινωνιών στο ΕΛ/ΛΑΚ: LAMS*. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, Ελεύθερο Λογισμικό, Λογισμικό Ανοικτού Κώδικα στην Εκπαίδευση, Διοργάνωση: τμ. Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης Πολυτεχνείο Κρήτης, Δ/νση σχολικών Συμβούλων Δυτ. Κρήτης, Χανιά, Κρήτη.

Κυροπούλου, Κ. (2010). Εισαγωγή Μαθητών στον Προγραμματισμό Εκπαιδευτικών Ρομπότ με Αξιοποίηση Σεναρίων Πανελλήνιου Διαγωνισμού (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Magoulas, G. (2011). *E-Infrastructures and Technologies for Lifelong Learning: Next Generation Environments.* United States of America: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).

Μαυρίδης, Α. (2009). *Εφαρμογή συνεργατικών τεχνικών μάθησης στο Second Life: Η περίπτωση του Fishbowl* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Mengduo, Q. & Xiaoling, J. (2010). Jigsaw Strategy as a Cooperative Learning Technique: Focusing on the Language Learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly)*, 33(4), 113-125.

Mitarlis, Hidayati, S. S., Hidayati, N., Suyatno & Tukiran, (2014). *Improving the Learning Process Of Polifunctional Compound Topic By Using Jigsaw Cooperative Learning With Multi Learning Resources.* Proceeding of international conference on research, implementation and education of mathematics and sciences 2014, Yogyakarta State University, 18-20 May 2014.

Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 241-271.

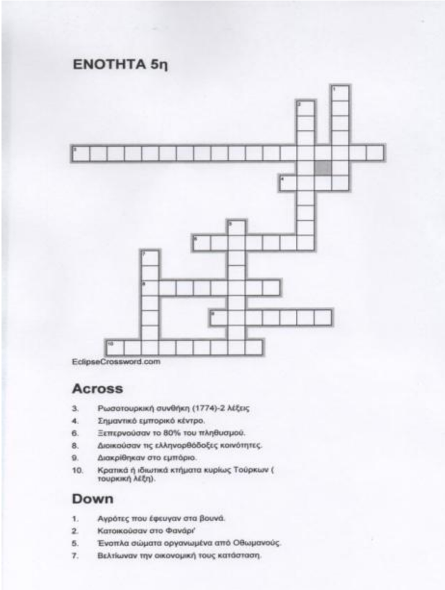
Slavin, R. E. (1999). Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into Practice*, 38, 74-80.Vygotsky, L (1986).*Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L (1986).*Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press

Παράρτημα

Τα φύλλα εργασίας – αξιολόγησης που δόθηκαν στο τέλος της διαδικασίας

1.Σταυρόλεξο



2. Να διορθώσετε τις παρακάτω λανθασμένες προτάσεις:

1) Οι Τούρκοι διακρίθηκαν στο εμπόριο και στη ναυτιλία.

2) Σύμφωνα με τη ρωσοτουρκική συνθήκη του Κιουτσούκ Καϊναρτζή επιτρεπόταν η ελεύθερη κίνηση πλοίων με αγγλική σημαία στα στενά του Βοσπόρου.

3) Η Ορθόδοξη Εκκλησία υποστήριζε τη διάδοση των διαφωτιστικών ιδεών.

4) Οι Φαναριώτες διοικούσαν τις ελληνορθόδοξες κοινότητες και συγκέντρωναν τους φόρους από τους Έλληνες.

5) Οι Έλληνες έμποροι των παροικιών εναντιώνονταν στη διάδοση νεωτερικών ιδεών μεταξύ των συμπατριωτών τους.

6) Οι προεστοί ίδρυαν σχολεία και τύπωναν βιβλία.

7) Οι κλέφτες ήταν έμποροι που αναγκάζονταν να καταφύγουν στα βουνά.

8) Οι Φαναριώτες θεωρήθηκαν πρότυπα ανυπότακτης στάσης απέναντι στους Τούρκους.

9) Οι κλέφτες ανήκαν σε ένοπλα σώματα οργανωμένα από την οθωμανική διοίκηση για την τήρηση της τάξης.

10) Οι κλέφτες ξεπερνούσαν το 80% του πληθυσμού

3.Να σχολιάσετε την ενδυματολογική περιβολή των παραπάνω κοινωνικών ομάδων.







Η εφαρμογή χειροτεχνίας από ανακυκλώσιμα υλικά ως μέσο προσέγγισης του ζητήματος "Ορθή Διαχείριση Απορριμμάτων" στο μάθημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Ζωή Θεοδοσάκη

Μέλος Παιδαγωγικής Ομάδας στο Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Παρανεστίου, z.theodosaki@hotmail.co.uk

Περίληψη

Το Σχέδιο Διδασκαλίας που παρατίθεται παρακάτω αφορά στην εφαρμογή χειροτεχνίας στα πλαίσια του μαθήματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα για τη διδασκαλία και την εμπέδωση της ορθής διαχείρισης απορριμμάτων και των ιδιοτήτων των ανακυκλώσιμων υλικών. Στόχος ενός τέτοιου σχεδίου διδασκαλίας είναι να αλλάξουν οι μαθητές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στα ανακυκλώσιμα υλικά και να αντιληφθούν την αξία των φυσικών πόρων και των πρώτων υλών από τα οποία προέρχονται τα υλικά συσκευασίας. Η προσέγγιση ξεκινά από την πρακτική εφαρμογή και την πρακτική ενασχόληση με το-α υλικό-α για να ακολουθήσει η θεωρητική πλαισίωση του ζητήματος και η συναισθηματική ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων (όχι απαραίτητα με αυτή τη σειρά). Πρόκειται για ένα εργαστήριο μέσα από το οποίο θα προκύψουν κατασκευές από υλικά συσκευασίας και «άχρηστα» αντικείμενα, ιδέες για περαιτέρω ανάλογες κατασκευές και ενημέρωση/γνώση πάνω στα υλικά που χρησιμοποιούνται.

Λέξεις κλειδιά: χειροτεχνία, κατασκευή, χειρωνακτικός, ανακύκλωση, επαναχρησιμοποίηση, ολιστική παιδεία, Στάινερ.

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Η πρόταση που κατατίθεται αφορά την περιβαλλοντική εκπαίδευση, είτε αυτή είναι ένα ξεχωριστό μάθημα (όπως π.χ. στη Β Λυκείου) είτε προσεγγίζεται στα πλαίσια ενός Περιβαλλοντικού Προγράμματος, όπως αυτό υλοποιείται με ομάδα μαθητών πρωτοβάθμιας ή και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα εργαστήριο επαναχρησιμοποίησης και αξιοποίησης ανακυκλώσιμων υλικών, που είναι η αφορμή για να θίξουμε το θέμα της ανακύκλωσης και της αξιοποίησης φυσικών πόρων σε συσκευασίες. Οι μαθητές πρώτα θα εμπλακούν πρακτικά στην κατασκευή ή μεταποίηση κάποιων υλικών με δημιουργικό τρόπο, και – ενώ δουλεύουν χειρωνακτικά – θα τους παρασχεθεί όλο το θεωρητικό υπόβαθρο και η επιστημονική γνώση σχετικά με το θέμα. Μια ολοκληρωμένη εργαστηριακή ενότητα απαιτεί δυο διδακτικές ώρες (περίπου) προκειμένου να υπάρξει χρόνος ενασχόλησης με όλα τα ανακυκλώσιμα υλικά: χαρτί, γυαλί, αλουμίνιο, πλαστικό. Μπορεί να διαιρεθεί όμως και σε μικρότερες ενότητες, που να αφορούν ένα μόνο υλικό. Η καινοτομία και το πλεονέκτημα έγκειται στην εφαρμογή της θεωρίας των 3Η (Hand-Heart-Head approach = πρώτα εμπλέκω χειρωνακτικά, μετά συναισθηματικά και η θεωρητική γνώση έρχεται στο τέλος ως απόρροια της περιέργειας και του ενδιαφέροντος που εγείρω). Είναι ένα εργαστήριο που μπορεί εξίσου να εφαρμοστεί σε ομάδα μαθητών και ενηλίκων, και το ηλικιακό εύρος των μαθητών μπορεί να είναι από 10 έως 18 ετών.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Σκοπός: να εμπλακούν οι μαθητές σε χειρωνακτικό (φυσικό) και πνευματικό επίπεδο με ανακυκλώσιμα υλικά.

Στόχοι:

Γνωστικοί - Μεταγνωστικοί:

- Να αναγνωρίζουν οι μαθητές την πρώτη ύλη από την οποία προκύπτουν τα υλικά συσκευασίας και τις ιδιότητες αυτής.
- Να γνωρίζουν τεχνικές λεπτομέρειες για τη διαδικασία ανακύκλωσης υλικών, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ανακύκλωσης υλικών.
- Να μπορούν να προτείνουν οι μαθητές λύσεις εναλλακτικές της ανακύκλωσης.
- Να μπορούν να κατασκευάζουν αντικείμενα χρηστικής ή και διακοσμητικής αξίας που να προέρχονται από ανακυκλώσιμα υλικά
- Να είναι σε θέση να αναζητούν στο διαδίκτυο πηγές για ιδέες παρόμοιων κατασκευών

Συναισθηματικοί:

- Να εμπλακούν οι μαθητές σε καλλιτεχνική δημιουργία, να εκφραστούν μέσα από μια κατασκευή
- Να αποκτήσουν προσωπικό αισθητικό κριτήριο στη χειροτεχνία (επιλογή χρώματος, διακόσμησης κτλ)
- Να συνεργαστούν με τα μέλη της ομάδας τους σε μια ομαδική κατασκευή.
- Να συνειδητοποιήσουν την αξία της επαναχρησιμοποίησης και της ανακύκλωσης για τον πλανήτη και για τους συνανθρώπους τους.

Κοινωνικοί:

- Να αλλάξουν στάση και συμπεριφορά απέναντι στα υλικά συσκευασίας
- Να γίνουν πιο συνειδητοί καταναλωτές
- Να διδάσκουν με το καλό παράδειγμα ορθής καταναλωτικής συμπεριφοράς στο άμεσο φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον
- Να διδάσκουν στο άμεσό περιβάλλον τους με τη στάση τους απέναντι στις χειροτεχνίες ανακύκλωσης
- Να επηρεάσουν θετικά ανθρώπους του άμεσου περιβάλλοντός τους.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Καταρχήν, ένα άμεσο και μετρήσιμο αποτέλεσμα του εργαστηρίου είναι οι κατασκευές που θα προκύψουν, που σε γενικές γραμμές προτιμάται να είναι χρηστικά παρά απλώς διακοσμητικά αντικείμενα. Εφόσον αυτή είναι μα θετική εμπειρία για τους εκπαιδευόμενους, η επόμενη προσδοκία είναι ότι θα αναζητήσουν και άλλες ιδέες και τεχνικές μεταποίησης και επαναχρησιμοποίησης αντικειμένων και υλικών. Αυτή η εφαρμογή θα πρέπει να γίνει καθημερινή ανάγκη των μαθητών και τρόπος ζωής. Δηλαδή να αναζητούν πάντα μια εναλλακτική λύση διαχείρισης «απορριμμάτων», ή υλικών συσκευασίας ή υλικών επαναχρησιμοποίησης. Και τελικά, αυτή η στάση να διαχυθεί και στο άμεσο φιλικό, οικογενειακό περιβάλλον, εμπνέοντας και άλλους ανθρώπους προς την επαναχρησιμοποίηση και τη δημιουργία .Τέλος, μέσα από την ευαισθητοποίηση και την ενημέρωση για τις πρώτες ύλες από τις οποίες προέρχονται τα υλικά συσκευασίας, προσδοκία είναι να μειωθούν οι καταναλωτικές συνήθειες στο απώτερο μέλλον.

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής παιδαγωγικής, που βλέπει τον μαθητή ολιστικά, η σύνδεση του Θεωρητικού, του Πρακτικού και του Συναισθηματικού (Heart – Hand – Head approach) είναι αναπόσπαστη και η εκπαίδευση προκύπτει μέσα από την συνεργία των τριών αυτών. Ο πρώτος που εισήγαγε αυτή τη θεωρία είναι ο Πεσταλότσι, την οποία και συνέδεσε ισχυρά με την ενασχόληση με φυσικά πράγματα και τον χρόνο σε εξωτερικούς χώρους και φυσικά περιβάλλοντα. Πέρα όμως από τον Πεσταλότσι, η θεωρία αυτή βρήκε ένθερμους υποστηρικτές μέχρι και τις μέρες μας, στον χώρο της παιδαγωγικής και όχι μόνο – στον τομέα των επιχειρήσεων και της ψυχολογίας (http://sourcesofinsight.com). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση λοιπόν, τα τρία Η βρίσκονται σε έναν κύκλο αλληλοσύνδεσης, και επιλέγουμε να ξεκινήσουμε από κάπου. Συνήθως ξεκινούμε από το Χέρι, την πρακτική ενασχόληση, γιατί είναι το πιο εύκολο και ελκυστικό. Η χειρωνακτική ενασχόληση προκαλεί τη συναισθηματική διέγερση, διότι ο μαθητής νιώθει καλά με το στάδιο της δημιουργίας και όταν κινητοποιηθεί συναισθηματικά προς το αντικείμενο μελέτης, τότε προκύπτει η ανάγκη να μάθει περισσότερα γι' αυτό. Δημιουργείται απορία, αλλά ακόμα και αν δεν δημιουργείται, σίγουρα βρίσκεται σε πιο δεκτική κατάσταση του νου.

Ο Δρ. Ρούντολφ Στάινερ, εμπνευστής και ιδρυτής των σχολείων Waldorff, αναφέρει σε ομιλίες και διαλέξεις του που έχουν καταγραφεί σχετικά με την χειροτεχνία στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα: *«… στη χειρωνακτική διδασκαλία, ο δάσκαλος θα πρέπει να καλλιεργεί ταυτόχρονα και το καλλιτεχνικό στοιχείο, μια αίσθηση του καλλιτεχνικού στους μαθητές του [….] δεν θα ήθελα να κάνω τα παιδιά να δουλεύουν στο σχολείο με πράγματα που δεν έχουν θέση στην πραγματική ζωή. Μια σύνδεση με τη ζωή δεν μπορεί να προκύψει από κάτι που δεν έχει το ίδιο ζωή […] Μόνο πράγματα που ανήκουν στον καθημερινό μας κόσμο, στην πραγματική ζωή, θα έπρεπε να χρησιμοποιούνται με αυτόν τον τρόπο (δηλαδή σε χειροτεχνία) στα σχολεία μας».* Οπότε μια παράλληλη δεξιότητα που καλλιεργείται είναι αυτή του αισθητικού κριτηρίου, αλλά και της οπτικής απέναντι στη χειροτεχνία ότι θα πρέπει να έχει πρακτική εφαρμογή.

Επίσης, στο 13ο Διεθνές Συνέδριο για τη Δημόσια Εκπαίδευση, που διοργάνωσε η UNESCO με θέμα «Η Διδασκαλία της χειροτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» αναφέρεται ότι: *«… Είναι γεγονός ότι οι χειροτεχνίες έχουν μια γενική εκπαιδευτική αξία και μπορούν να συνεισφέρουν στην εξάσκηση και ανάπτυξη της προσωπικότητας συνολικά. Ο λόγος, συνεπώς, που την εισάγουμε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν είναι μόνο γιατί αναπτύσσει χειρωνακτικές και πρακτικές δεξιότητες, ούτε μόνο γιατί καθιστά ικανό το άτομο να διεξάγει συνηθισμένα καθημερινά έργα και του διδάσκει πώς να θέτει τον ελεύθερό του χρόνο σε καλή χρήση. Είναι περισσότερο επειδή οι χειροτεχνίες βασίζονται στις γενικές αξίες που υπάρχουν σαν βάση στην ανθρώπινη προσωπικότητα, τις οποίες και βοηθά (η χειροτεχνία) να αναπτυχθούν».* Στη συνέχεια το ίδιο άρθρο περιγράφει τις δεξιότητες και αξίες που καλλιεργούνται μέσω της χειροτεχνίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε: εκπαιδεύουν τις αισθήσεις, ιδιαίτερα την αφή και την όραση. Αναπτύσσουν χειρωνακτικές δεξιότητες. Διεγείρουν την παρατηρητικότητα, την ικανότητα μέτρησης, ακρίβειας και προσοχής. Γενικά προσδίδουν την απαραίτητη ισορροπία σε μια γενική παιδεία που συχνά ρέπει προς τον υπερ-θεωρητισμό και το πνευματικό. Οι χειροτεχνίες οδηγούν σε μια τέλεια ένωση της σκέψης με την πράξη. (Thirteenth International Conference on Public Education, Report presented by Mr Rogel Gal, Delegate of France, UNSECO, 1950)

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

1. Οι μαθητές θα εμπλακούν χειρωνακτικά και πρακτικά σε μια κατασκευή
2. Η κατασκευή αυτή θα διδαχθεί με επίδειξη, πρώτα ενός ολοκληρωμένου παραδείγματος και μετά των σταδίων αυτού από

τον διδάσκοντα

3. Κάποιες από τις κατασκευές είναι ατομικές και κάποιες απαιτούν εργασία σε ομάδες και συνεργατικότητα οπότε θα γίνει χωρισμός σε ομάδες και θα δουλευτεί η ομαδοσυνεργατική μέθοδος
4. θα διατυπωθούν απορίες που θα προκύψουν από την εφαρμογή και προσπάθεια, που θα λυθούν είτε άμεσα από τον διδάσκοντα, εφόσον αυτός γνωρίζει, είτε με αναζήτηση πηγών. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης της γνώσης ομοιάζει στην μέθοδο PBL (Project-Based-Learning), όπου οι απορίες προκύπτουν μέσα από ένα πρότζεκτ που υλοποιούν οι μαθητές.
5. θα υπάρχει θεωρητική παρουσίαση με χρήση τεχνολογιών και παρότρυνση για αναζήτηση στο διαδίκτυο. Θα γίνει επί τόπου έρευνα στο διαδίκτυο και για να καλυφθούν τυχόν απορίες αλλά και για να διδαχθεί η τεχνική αναζήτησης
6. Ως πρώτη μετρήσιμη αξιολόγηση είναι οι κατασκευές στο στάδιο της ολοκλήρωσής τους. Θα γίνει αξιολόγηση των συναισθημάτων των μαθητών με ζωγραφισμένα προσωπάκια που επιλέγουν να σηκώσουν ψηλά ή και με τα σώματα. Οι μαθητές μπαίνουν σε κύκλο και τους ζητιέται να κινηθούν προς το κέντρο του κύκλου τόσα βήματα όσο θα βαθμολογούσαν τη δράση και τα επι μέρους στοιχεία αυτής.
7. Ως αξιολόγηση αλλαγής στάσης επάνω στο θέμα απορρίμματα θα δοθεί ένα ερωτηματολόγιο πριν που θα αναζητά γνώσεις αλλά και στάσεις και ένα μετά που θα αναζητά αλλαγές ως προς τη γνώση και τη στάση.

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

Στο πρώτο στάδιο ο διδάσκων θα δείξει μια υποδειγματική χειροτεχνία/κατασκευή και θα εξηγήσει στους μαθητές τα στάδια και τον τρόπο κατασκευής, τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν και τον τρόπο χρήσης των εργαλείων αυτών. Θα κάνει μια γενική περιγραφή, θα δώσει τα απαραίτητα υλικά και οδηγίες αποτελεσματικότητας και ασφάλειας και θα τους αφήσει να ξεκινήσουν το έργο τους.

Ενόσω οι μαθητές κατασκευάζουν, και αφού προκύψουν οι πρώτες απορίες διαδικαστικού χαρακτήρα, οι μαθητές δουλεύουν σε ησυχία και τότε ο διδάσκων έχει την ευκαιρία να μιλήσει για το υλικό που έχουν στα χέρια τους, προέλευση, ιδιότητες, αξία, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα χρήσης του, εφαρμογές του κτλ. Αν προκύπτουν απορίες από τους μαθητές, είναι ελεύθεροι να τις εκφράσουν και να υπάρξει διάλογος, πάντα εν ώρα χειρωνακτικής απασχόλησης.

Αφού τελειώσουν τις κατασκευές, αυτές επιδεικνύονται και αναδεικνύονται στο σύνολο, με επαίνους και σχόλια. Οι μαθητές μπορούν να προτείνουν εναλλακτικές κατασκευές και πιθανές ιδέες που τους ήρθαν στο νου καθώς εργάζονταν.

Τέλος, ο διδάσκων μπορεί να δείξει φωτογραφίες με ιδέες από κατασκευές από το συγκεκριμένο υλικό από το διαδίκτυο, να κάνει αναφορά στην Trash Art (= τέχνη από σκουπίδια), πώς προέκυψε σαν ανάγκη της σύγχρονης κοινωνίας και να παρουσιάσει την παρούσα κατάσταση που επικρατεί παγκόσμια σε σχέση με τη διαχείριση απορριμμάτων, καλές και κακές πρακτικές. Επίσης, να διδάξει το πώς να αναζητούν πηγές με ιδέες για κατασκευές αλλά και πηγές με πληροφορίες για τη διαχείριση απορριμμάτων ανά τον κόσμο. Θα γίνει αναφορά σε εφαρμογές καλών πρακτικών σε χώρες του κόσμου ώστε να τεθεί αυτό σαν στόχος για το μέλλον.

Ο ρόλος του διδάσκοντα αρχικά είναι κεντρικός, στο να «διδάξει» την κατασκευή και να ορίσει το πλαίσιο εργασίας, στη συνέχεια είναι συντονιστικός και καθοδηγητικός. Στο τέλος και πάλι αναλαμβάνει δασκαλοκεντρικά τη διδασκαλία.

Οι εκπαιδευόμενοι έχουν ρόλο ενεργό και όχι παθητικού παρατηρητή – ακροατή. Πέρα από την πρακτική ενασχόληση, καλούνται να προτείνουν λύσεις, εναλλακτικές πρακτικές, να διατυπώσουν απορίες.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Υλικά χειροτεχνίας: ένα πλαστικό μπουκάλι ή/και ένα κουτάκι αλουμινίου ή/και ένα μεγάλο κουτί χυμού (tetrapak) ανά μαθητή. Επίσης, άχρηστα παλιά υφάσματα, κουμπιά, χάντρες, πλαστικές σακούλες, παλιές εφημερίδες. Βελόνες και κλωστές. Ξυλόκολλα και σφουγγαράκια.

Υποδομή παρουσίασης: προτζέκτορας και υπολογιστής με σύνδεση στο διαδίκτυο. Παρουσίαση Power point

Γ. Βιβλιογραφικές Αναφορές και βοηθήματα

"Handwork and Handicrafts from Indications by Rudolf Steiner", from lectures of Dr Steiner, Research Institute for Waldorf Education, 2008, New York

The teaching of handicrafts in secondary schools, presented by Mr Rogel Gal, Thirteenth International Conference on Public Education, UNESCO, 1950

http://sourcesofinsight.com website on 3H theory approach

Εκπαίδευση για την ασφαλή χρήση και αποθήκευση φυτοπροστατευτικών προϊόντων

Κατερίνα Χατζηδημητρίου

Οικονομολογος -Γεωπόνος ΕΑΣ ΔΡΑΜΑΣ, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης, katerinaenosi@yahoo.gr

Περίληψη

Το σχέδιο μικροδιδασκαλίας αφορά την ασφαλή χρήση και αποθήκευση φυτοπροστατευτικών προϊόντων, διαδικασίες πάνω στις οποίες είναι αναγκαίο να είναι επαρκώς ενημερωμένοι οι αγρότες αλλά και οι πολίτες που χρησιμοποιούν – αποθηκεύουν φυτοπροστατευτικά προϊόντα. Θα ξεκινήσουμε τη διαδικασία με παρουσίαση διαφόρων συσκευασιών φυτοφαρμάκων και με συζήτηση στην ομάδα εργασίας για το τι αναγράφουν οι συσκευασίες. Ταυτόχρονα με power point θα παρουσιάζουμε τα μέτρα ασφαλείας που πρέπει να λαμβάνουν οι άνθρωποι που χρησιμοποιούν φυτοπροστατευτικά σκευάσματα. Θα διανείμουμε φυλλάδιο με σύμβολα επικινδυνότητας και θα δώσουμε χρόνο στην ομάδα για να τα αναγνωρίσει και να τα παρουσιάσει. Θα παρουσιάσουμε τα είδη προστασίας που επιβάλλεται να φορούν κατά την χρήση φυτοπροστευτικών προϊόντων οι χρήστες. Θα παρουσιάσουμε τα προβλήματα και τις συνέπειες στην καταστροφή του περιβάλλοντος λόγω λανθασμένης χρήσης. Θα ανακεφαλαιώσουμε με ερωτήσεις προς τους εκπαιδευομένους και θα κλείσουμε τη μικροδιδασκαλία.

Λέξεις κλειδιά: Αποθήκευση φυτοπροστατευτικων προϊόντων, ασφαλή αποθήκευση φυτοφαρμάκων

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουν οι εκπαιδευόμενοι και να μπορούν να εφαρμόσουν την ασφαλή χρήση και αποθήκευση φυτοπροστατευτικών προϊόντων μετά την εκπαίδευση τους. Τα στοιχεία καινοτομίας και πρωτοτυπίας της παρέμβασης βασίζονται από την μια πλευρά στο ότι το θέμα απευθύνεται σε πολύ μεγάλη μερίδα πολιτών (αγρότες και μη) και από την άλλη στην ενεργοποίηση της περιέργειας από πλευράς εκπαιδευτή, ώστε ο εκπαιδευόμενος να νιώσει την ανάγκη να καταθέσει τις εμπειρίες του, να κάνει την αυτοκριτική του για το εάν γνωρίζει και εφαρμόζει σωστά τις οδηγίες ασφαλούς χρήσης και αποθήκευσης φυτοπροστατευτικών προϊόντων η εάν δεν το κάνει, να βοηθηθεί, ώστε να αλλάξει συνήθειες και να επέλθει μάθηση. Επίσης η καινοτομία οφείλεται στην εφαρμογή Θεωρίας της Αναγωγικής, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτής α) δίνει έμφαση στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και ιδιαίτερα στην τάση των ενηλίκων εκπαιδευομένων για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (δηλαδή για μια υποκειμενική διεργασία μάθησης) δια μέσου της οποίας οι ενήλικοι έχουν τη δυνατότητα της αυτοβελτίωσης, όταν οι ίδιοι αναλάβουν την πρωτοβουλία και β) στην ανάδειξη του διευκολυντικού ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων (Cross, 1981, Κόκκος, 2005). Επίσης η καινοτομία βασίζεται στην εφαρμογή των αρχών της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ο Mezirow (1991: 368) θεωρεί ότι δια μέσου της βιωματικής μάθησης χρησιμοποιούμε τις υπάρχουσες προσδοκίες μας, ώστε να κατανοήσουμε κάποιες πτυχές των εμπειριών μας, οι οποίες ήταν ασαφείς ή μη-κατανοητές. Αντίθετα, αξιοποιούμε τη μετασχηματίζουσα μάθηση, για να ερμηνεύσουμε τις εμπειρίες μας, σύμφωνα με μια σειρά από νέες προσδοκίες. Μέσα από αυτήν τη διεργασία, αποδίδουμε νέο νόημα και αποκτούμε νέα οπτική για τις παλαιότερες εμπειρίες μας (Mezirow, 1991: 368). Πλεονεκτήματα της προσέγγισης με βιωματική μάθηση βάση των θεωριών της Ανδραγωγικής και της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι η ενεργοποίηση της συμμετοχής με καταιγισμό ιδεών, με ομαδικές εργασίες και με διάλογο. Επίσης η επίδειξη ετικέτας με τα σήματα επικινδυνότητας και η επίδειξη μέσων προστασίας αποτελεί στοιχείο καλύτερης μάθησης σε συνδυασμό με χρήση power point και εργασιών. Σε πραγματικές συνθήκες για τη θεματική αυτή ενότητα απαιτείται ένα τρίωρο. Όμως στα πλαίσια της μικροδιδασκαλίας θα αποδοθεί σε είκοσι λεπτά (20΄).

Β. Παρουσίαση

Β1. Στόχοι

Στόχοι όσον άφορα το επίπεδο γνώσεων :

- Να μάθει ο εκπαιδευόμενος την επικινδυνότητα των φυτοφαρμάκων για τον ίδιο και για το περιβάλλον.
- Να ξέρει ποια είναι τα μέσα προστασίας κατά την χρήση των φυτοφαρμάκων.
- Να γνωρίζει πώς να διαχειρίζεται σωστά τα υπολείμματα των φυτοφαρμάκων.

Στόχοι όσον αφορά το επίπεδο δεξιοτήτων:

- Να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευόμενος σωστά τις δοσολογίες των φυτοφαρμάκων.
- Να παίρνει τα απαραίτητα προστατευτικά μέτρα κατά τη χρήση των φυτοφαρμάκων και
- Να εφαρμόζει τους καταλλήλους τρόπους αποθήκευσης των φυτοφαρμάκων.

Στόχος σε επίπεδο στάσεων:

- Να σέβεται ο εκπαιδευόμενος το περιβάλλον και να προστατεύει τον εαυτό του.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα:

Να σέβεται το περιβάλλον έχοντας πλέον την επίγνωση που θα έχουν οι πράξεις του εάν δεν τηρεί τους βασικούς κανόνες χρήσης φυτοφαρμακων και διαχείρισης υπολειμμάτων, τους οποίους έχει διδαχτεί .

Να προστατεύει τον εαυτό του από λάνθασμένες ενέργειες όσον αφορά την αποθήκευση και χρήση φυτοφαρμάκων και να μην επαναλάβει λάνθασμένους τρόπους διαχείρισης αυτών.

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Η διδακτική πρόταση σχεδιάστηκε με βάση την θεωρία της Ανδραγωγικής «ως η τέχνη και η επιστήμη να βοηθάς ενηλίκους να μαθαίνουν», όπου οι ενήλικες πρέπει να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι και θέλουν να αποκτήσουν γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν ορισμένες καταστάσεις τις οποίες βιώνουν. Και μάλιστα θέλουν να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις και όχι αφηρημένες έννοιες και έχουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για μάθηση. Επίσης με βάση τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, η μάθηση δεν αποτελεί συσσώρευση γνώσεων αλλά μια διεργασία κατά την οποία αρκετές αξίες και παραδοχές αλλάζουν. Οι ενήλικες βρίσκονται σε ένα αποπροσανατολιστικό δίλλημα. Μπαίνουν σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Αναζητούν νέους ρόλους και τρόπους δράσης.

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας-αξιολόγησης

Στις τεχνικές διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθούν συγκαταλέγεται η χρήση ερωτήσεων στους εκπαιδευόμενους και η συζήτηση των απαντήσεων τους.

Ο καταιγισμός ιδεών, ώστε να νιώθουν όλοι την ανάγκη και να έχουν την πρόθεση να συμμετέχουν πάνω στο θέμα που θα παρουσιαστεί, και η συζήτηση με βάση τις τοποθετήσεις των εκπαιδευόμενων.

Ο διαχωρισμός σε ομάδες για να δουλέψει η κάθε ομάδα ένα κοινό θέμα που αφορά την εισήγηση και μετά ένας από κάθε ομάδα να παρουσιάσει το αποτέλεσμα της συνεργασίας της ομάδας του και να συγκρίνει η ολομέλεια τις απόψεις και να συμφωνήσει σε ένα κοινό τόπο.

Η αξιολόγηση θα γίνεται κάθε φορά που χρησιμοποιούνται οι πιο πάνω τεχνικές, ελέγχοντας κάθε φορά και αξιολογώντας το αποτέλεσμα.

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

Ο ρόλος του εισηγητή ορίζει και καθορίζει την αποτελεσματικότητα του έργου των εκπαιδευομένων. Με πολύ σεβασμό ήδη από την έναρξη της διαδικασίας και αφού γίνει η παρουσίαση του ποιος είναι και ποιοι είναι η εκπαιδευόμενοι, ο εισηγητής παρουσιάζει το θέμα.

Η έναρξη –πρόλογος είναι πολύ σημαντική, γιατί πρέπει να τραβήξει το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων. Στη μικροδιδασκαλία θα υπάρχουν γεωργικά φυτοφάρμακα σε διαφορές συσκευασίες και αυτά θα μοιραστούν στους εκπαιδευόμενους, για να παρατηρήσουν τις ετικέτες .Ο εκπαιδευτής καθοδηγεί, εμψυχώνει και συντονίζει τους εκπαιδευόμενους. Επίσης διαμορφώνει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ώστε οι συμμετέχοντες να ενδιαφερθούν και να «ξεκλειδώσουν». Οι ομαδικές ασκήσεις και ο καταιγισμός ιδεών υποστηρίζουν την σωστή λειτουργία του εκπαιδευτή ενήλικων.

Οι εκπαιδευόμενοι από την στιγμή που ο εκπαιδευτής θα κερδίσει την εμπιστοσύνη τους θα συμμετέχουν και θα καταθέσουν απορίες και ιδέες . Όταν ο εκπαιδευτής τους εμψυχώνει είναι πολύ βασικό για αυτούς και ενεργοποιούνται ακόμα περισσότερο.

Η μάθηση θα είναι το αποτέλεσμα μιας συνεχούς διάδρασης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων και θα επέλθει από τη στιγμή που οι εκπαιδευόμενοι αλλάξουν μετά την εκπαίδευση δεξιότητες.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας.

Έντυπα φυλλάδια για φυτοφάρμακα, φυτοφάρμακα, Powerpoint για την ασφαλή χρήση και αποθήκευση φυτοπροστατευτικών προϊόντων, μάσκες, φόρμα γάντια.

Γ. Βιβλιογραφικέ Αναφορές και βοηθήματα

Κόκκος, Α. (2005α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού, στο Mezirow J. K. συν., *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα, Μεταίχμιο,

Mezirow, J. και συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο

www.esyf.gr

Γιαννοπολίτης Κ.Ν. (1997). Οδηγός Γεωργικών Φαρμάκων. ΑΓΡΟΤΥΠΟΣ, Αθήνα, 294 σελ.

Ζιώγας Β.Ν. (1984). Μέθοδοι και Μέσα Εφαρμογής των Φυτοφαρμάκων. Υπουργείο Γεωργίας – Διεύθυνση Προστασίας Φυτών, Αθήνα, 78 σελ. https://www.google.gr/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1OPRB_enGR567GR571&ion=1&espv=2&ie=UTF-8

Παράρτημα

Προφίλ Εκπαιδευόμενων : Αγρότες διαφόρων ηλικιών από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Εκπαιδευτικοί στόχοι μικροδιδασκαλίας:

Γνώσεις:

Α. Να κατανοήσει ο εκπαιδευόμενος την επικινδυνότητα των φυτοφαρμάκων για αυτόν και το περιβάλλον
Β. Να λάβει όλα τα μέσα προστασίας κατά την χρήση τους
Γ. Να μπορεί να αποθηκεύει σωστά τα φάρμακα και να διαχειρίζεται σωστά τα υπολείμματα.

Δεξιότητες

Α. Να χρησιμοποιεί σωστά τις δοσολογίες
Β. Να είναι ικανός να προστατέψει τον εαυτό του
Γ. Να εφαρμόζει σωστή αποθήκευση φαρμάκων.

Στάσεις:

Α .Σεβασμός στο περιβάλλον
Β. Κατανοώ τους κινδύνους από την χρήση των φυτοφαρμάκων
Γ. Αναγνωρίζω την άξια της σωστής αποθήκευσης των φυτοφαρμάκων.

α/α	Θέματα (Υποενότητες)	Διάρκεια κάθε υποενότητας σε λεπτα΄	Εκπαιδευτικές Τεχνικές για κάθε υποενοτητα	Εκπαιδευτικά μέσα για κάθε υποενοτητα
1	Εισαγωγή	5΄	Ερωτήσεις απαντήσεις Συζήτηση	Επίδειξη φαρμάκων Power point
2	Ασφαλή χρήση φυτοφαρμάκων και αποθήκευση αυτών	6΄	Καταιγισμός ιδεών Ερωτήσεις απαντήσεις συζήτηση	Επίδειξη γάντια μάσκα Power point φυλλάδια
3	Σήματα επικινδυνότητας	6΄	Διαχωρισμός σε ομάδες με ομαδική εργασία	Φυλλάδιο άσκησης Πινάκας Επίδειξη φαρμάκων
4	Επίλογος	3'	Καταιγισμός ιδεών,συζητηση	Power point

ΜΙΚΡΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΩΔΕΙΟΥ ΔΡΑΜΑΣ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ:Γ2
09:00 - 10:20
Εισηγήσεις

Η εκπαιδευτική αξία των επιτραπέζιων παιχνιδιών στη διδασκαλία στο Γυμνάσιο. Μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης[1], Δήμητρα Κολάση[2], Αναστασία Αλεξανδρή[3], Ναζίρ-Παύλος Ναζάρ[4], Γιώργος Διαμαντόπουλος[5], Γεωργία Βασιλάκη[6]

[1]Λέκτορας Διδακτικής Θρησκευτικών ΕΚΠΑ, makoulia@theol.uoa.gr
[2]Εκπαιδευτικός ΠΕ01/μετ. φοιτήτρια Παν.Λευκωσίας, kolasid@gmail.com
[3]Εκπαιδευτικός ΠΕ01, anaalexandr@hotmail.com
[4]Θεολόγος/μετ.φοιτητής Θεολογίας ΕΚΠΑ, npnazar@theol.uoa.gr
[5]Φοιτητής Θεολογίας, giwrgos_diam@hotmail.com
[6] Θεολόγος, gevasilaki@gmail.com

Περίληψη

Τα επιτραπέζια παιχνίδια μπορούν να αποκτήσουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα στο πλαίσιο των μαθημάτων του σχολείου, με σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Κατά βάση συνεργάζονται σε ομάδες μαθητές με διαφορετικό επίπεδο γνώσεων, διαφορετικά κίνητρα και ικανότητες, διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο και οικονομικοκοινωνικό υπόβαθρο, για να κατανοήσουν και να μάθουν μέσω της επικοινωνίας, που αναπτύσσεται στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού. Στην έρευνα που παρουσιάζεται στο παρόν μελετάται η διαδικασία του παιχνιδιού στην τάξη, η λειτουργία των ομάδων, η επικοινωνία των μελών τους, καθώς και η επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων του μαθήματος που διδάσκεται μέσω του παιχνιδιού. Έγινε προσαρμογή ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού (φιδάκι) στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (μάθημα Θρησκευτικών) στο Γυμνάσιο με σκοπό την κατανόηση και μάθηση (γνώσεις και δεξιότητες). Μελετήθηκε η εφαρμογή του σε τμήμα της Β΄, στο 1ο Γυμνάσιο Αχαρνών, τη σχολική χρονιά 2013-14 μέσω παρατήρησης, ημερολογίων, ερωτηματολογίων και κριτηρίων αξιολόγησης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων, αφήνει πολλά περιθώρια να συμπεράνει κανείς την υψηλή παιδαγωγική-μετασχηματιστική αξία του επιτραπέζιου παιχνιδιού στη διδασκαλία.

Λέξεις κλειδιά: επιτραπέζιο παιχνίδι, Θρησκευτικά, ομάδες, επικοινωνία, αξιολόγηση

Α. Εισαγωγή

Το επιτραπέζιο παιχνίδι στο πλαίσιο των μαθημάτων του σχολείου ως εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα και τις επιστήμες που ασχολούνται με την ανάπτυξη του παιδιού, με τις κοινωνικές σχέσεις και οπωσδήποτε με την εκπαίδευση. Με βάση αυτές, στο παρόν άρθρο επιχειρείται η μελέτη της εκπαιδευτικής λειτουργίας της δια-επικοινωνίας του πλαισίου και του προσώπου καθώς και της λειτουργίας της ομάδας, όταν το μάθημα σχεδιάζεται με βάση ένα επιτραπέζιο ομαδικό παιχνίδι. Παρουσιάζονται τα ευρήματα και τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την παιδαγωγική αξία του επιτραπέζιου παιχνιδιού στη διδασκαλία, που έγινε το 2013-14 στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης σε μαθητές Γυμνασίου.

Α1. Επιτραπέζιο παιχνίδι στην τάξη

Η ψυχαναλυτική θεωρία θεωρεί ότι το παιχνίδι αποτελεί για τα παιδιά ένα ασφαλές πλαίσιο, στο οποίο μπορούν αυτά να αποδεσμευτούν από τους περιορισμούς της πραγματικότητας και να εκδηλώσουν συμπεριφορές και συναισθήματα που δεν μπορούν να εκφράσουν σε καθημερινές καταστάσεις (Freud, 1961). Εδώ, όμως, πρόκειται για εφήβους, που ανήκουν στην πρώτη εφηβεία (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015), και για ένα παιχνίδι που παίζεται μέσα στην τάξη του σχολείου και έχει συγκεκριμένους όρους, τους οποίους λαμβάνουν από την αρχή τα παιδιά μαζί με το παιχνίδι.

Στο πλαίσιο του ομαδικού παιχνιδιού εντοπίζει κανείς τις πολιτισμικές και διαπροσωπικές διαδικασίες οι οποίες μπορούν να προκαλέσουν μία εσωτερική μαθησιακή μεταβολή του προσώπου, μέσω των πρωτοβουλιών που αναλαμβάνει αυτό μέσα στην ομάδα. Ακόμη και ο Piaget θα συμφωνούσε ως προς την αυτορρυθμιζόμενη κινητικότητα του προσώπου μέσα στο περιβάλλον νέων εμπειριών που του προσφέρεται στο παιχνίδι (Wood & Benett, 2001). Κοινός παρανομαστής είναι η αυτορρύθμιση, η οποία χαρακτηρίζεται ως ενεργής εμπλοκή στη μαθησιακή δράση (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών Η.Π.Α. και Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006, σ. 16). Έχοντας συγκεκριμένους στόχους, που προσφέρονται μέσα από τους κανόνες του παιχνιδιού, ο μαθητής δύναται στο πλαίσιο αυτό να παρακολουθεί και να αυτό-αξιολογεί την απόδοση του, και ανάλογα με την

επίδοση, να διατηρεί ή να αλλάζει την προσωπική του προσέγγιση της γνώσης (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών Η.Π.Α. και Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006). Μέσα από τέτοιου είδους συμμετοχή στη διδακτική πράξη, στον γνωστικισμό παρατηρείται η διευκόλυνση της αφομοιωτικής διαδικασίας, της απόκτησης, δηλαδή, νέων πληροφοριών μέσω του παιχνιδιού, ενώ στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό δίνεται έμφαση στα κίνητρα για μάθηση (Wood & Benett, 2001, σσ. 303-305).

Από τις πρώτες αναπτυξιακές φάσεις το παιχνίδι αποτελεί και αναγνωρίζεται έτσι από τα παιδιά- ως κίνητρο για τη δημιουργία φιλίας και συνεργασίας, αφού συντελεί στην ουσιαστική ανάπτυξη του παιδιού (Αυγητίδου, 2001). Ο σπουδαίος αυτός ρόλος στην κοινωνικοποίηση και στην ανάπτυξη της ελεύθερης έκφρασης αναγνωρίζεται και στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα στις μαθησιακές διαδικασίες της ομάδας στην σχολική τάξη. Μέσα από το ομαδικό παιχνίδι τα παιδιά αποκτούν ισχυρό κίνητρο για μάθηση (Vygotsky, 1998[1978]). Ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και ανακαλύπτει τη γνώση δίνοντας ο ίδιος νόημα σε αυτή μέσω των πράξεων του (Bruner, 1997[1990]). Μαθαίνει να βρίσκεται με άλλους ανθρώπους και να διαχειρίζεται τις σχέσεις του (Zan & Hildebrandt, 2005). Μαθαίνει, επίσης, να παραμερίζει τον εγωκεντρισμό του και να ακολουθεί τους κανόνες του παιχνιδιού με μοναδικό σκοπό τη συνέχειά του. Ενθαρρύνεται στο πλαίσιο του παιχνιδιού να παίρνει αποφάσεις, να σκέφτεται τι είναι καλό και κακό και, οπωσδήποτε, να κερδίζει και να χάνει με αξιοπρέπεια και σκεπτόμενος τους άλλους (Gobet, de Voogt, & Retschitzki, 2004). Επικοινωνεί ελεύθερα με τους συμμαθητές του και η διαφορετικότητα οδηγεί σε διαφωνίες εξαιρετικά επωφελείς, τόσο για την ομάδα όσο και για το κάθε άτομο εκτός αυτής (Doise & Mugny, 1987). Για τον Piaget η ικανότητα του μαθητή να παίζει με βάση συγκεκριμένους κανόνες συνδέεται άμεσα με την απόκτηση του σεβασμού για τους κανόνες και με την κατανόηση της ηθικής. Όλες οι διαδικασίες στο πλαίσιο του παιχνιδιού, η διαπραγμάτευση, η δοσοληψία, η διαφωνία, η τήρηση των κανόνων, η υπόσχεση κ.ά., βοηθούν τον μαθητή να κατανοήσει ότι οι κοινωνικοί κανόνες επιτρέπουν τη συνεργασία με τους άλλους και ότι μπορεί να αυτοδιαχειριστεί τις καταστάσεις και έτσι να γίνει ικανός για αυτόνομη ηθική (Piaget, 1948; Lightfoot, Cole, & Cole, 2014, σσ 637-638). Σε ακαδημαϊκό επίπεδο, τέλος, ο μαθητής στο επιτραπέζιο παιχνίδι αναγνωρίζει και δημιουργεί πρότυπα, σχεδιάζει τις κινήσεις του, προβλέπει τα αποτελέσματα των σχεδίων και των εναλλακτικών επιλογών του, αναστοχάζεται τις τακτικές του-σε κάποιες περιπτώσεις χρειάζεται να τις εξηγήσει- και σαφώς αποκτά εμπειρίες από τις οποίες πηγάζουν πολλαπλά μαθησιακά αποτελέσματα (Dewar, 2012).

Στη διαδικασία του επιτραπέζιου παιχνιδιού στην τάξη, ο εκπαιδευτικός μόνο ενθαρρύνει τους μαθητές να παίξουν, τους προσφέρει τα κατάλληλα υλικά, αναθέτει ρόλους, τους βοηθάει να αυτοσυντονιστούν. Δημιουργεί το πλαίσιο του παιχνιδιού και ο ίδιος αναλαμβάνοντας παράλληλα κάποιο ρόλο, δεν χειραγωγεί τους μαθητές με τις οδηγίες του (Wood & Attfield, 2005), αλλά φροντίζει με τις ανατροφοδοτήσεις του να τους οδηγεί στην ανακάλυψη της γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση (Doise & Mugny, 1987; Γκότοβος, 2002). Φυσικά σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας και της αποτελεσματικότητάς της. Οπωσδήποτε, γίνεται λόγος για ομαδοσυνεργασία και για γνώσεις που αφορούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική μάθηση, την κριτική σκέψη και μεταγνώση καθώς και τη συναισθηματική ανάπτυξη του κάθε προσώπου. Για αυτό στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας γίνεται πολλαπλή και πολύτροπη αξιολόγηση, που αφορά τις ομάδες και τα πρόσωπα και αναφέρεται στις επιδόσεις, στη συνεργασία και στις μεταγνωσιακές λειτουργίες έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η αλληλεξάρτηση (Ματσαγγούρας, 2008, σσς 55κ.ε. 160 κ.ε.).

Β. Παρουσίαση της διδασκαλίας

Β1. Σκοπός και στόχοι

Η διδασκαλία με επιτραπέζιο παιχνίδι (Φιδάκι των γνώσεων) διαρκεί δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες και αποτελεί μέρος μία δεκάωρης ενότητας μαθημάτων (Α ενότητα) της Β΄ Γυμνασίου του Μαθήματος των Θρησκευτικών σύμφωνα με το αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος (Υ.ΠΑΙ.Θ & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014). Η ενότητα έχει τίτλο, *Μπορούν οι άνθρωποι να εικονίζουν τον Θεό;* και η διδασκαλία αυτή αφορά το τελευταίο δίωρο.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Το τελευταίο δίωρο της δεκάωρης ενότητας αφιερώνεται στην προσπάθεια οι μαθητές να πετύχουν επαρκώς

- να παρουσιάζουν τα επιχειρήματα που διατυπώνουν ο Χριστιανισμός και οι άλλες θρησκείες για την απεικόνιση του Θεού
- να συνεργάζονται για την επίλυση ενός προβλήματος
- να οργανώνονται για ένα κοινό σκοπό

Β3. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Το βασικό θέμα του Προγράμματος Σπουδών που χρησιμοποιήθηκε είναι

Η απεικόνιση του Θεού σε άλλες θρησκευτικές παραδόσεις

- Ιουδαϊσμός
- Ισλάμ
- Ανατολικές θρησκείες,

αλλά και στον Χριστιανισμό ώστε να χρησιμοποιηθεί προηγούμενη γνώση από τα τέσσερα προηγούμενα δίωρα. Με βάση αυτά σχεδιάστηκε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, δημιουργήθηκε ένα ταμπλό και συντάχτηκαν οι οδηγίες και οι κάρτες του παιχνιδιού (Εικ.1,2 και 3).

Με βάση τις οδηγίες κάθε παίκτης απαντά στις ερωτήσεις, ακολουθεί τις οδηγίες και περνά την τελική δοκιμασία της γνώσης. Κάθε ομάδα τελειώνει όταν όλοι οι παίκτες περάσουν την τελική δοκιμασία. Όταν ένας τελειώνει, βοηθά τον αρχηγό, ο οποίος προκύπτει από την αρχή τυχαία μέσω του ζαριού. Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τις ομάδες και τις τροφοδοτεί με το υλικό του παιχνιδιού. Ενθαρρύνει τις διαδικασίες, προτρέπει να διαβάζουν τις οδηγίες σε περίπτωση ερωτήσεων και εμψυχώνει, όταν χρειάζεται τους αδύναμους μαθητές σε κάθε ομάδα.

Η αξιολόγηση της επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων έγινε με κύκλο αναστοχασμού μέσω ερωτήσεων στο τέλος της δίωρης διδασκαλίας και με γραπτό κριτήριο αξιολόγησης μετά από δύο εβδομάδες.

Β4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Το παιχνίδι απαρτίζεται από το ταμπλό, πιόνια, ζάρια, οδηγίες, 8 κάρτες γνώσεων (Εικ.1), 5 κάρτες μυστικής πληροφορίας (Εικ.2) και 5κάρτες τελικής δοκιμασίας (Εικ.3)



Ισλάμ: Στο Ισλάμ, οι μουσουλμάνοι πιστεύουν σε ένα Θεό, δημιουργό και κριτή (Αλλάχ), ο οποίος δεν έχει αφηρημένη φύση, αλλά παρουσιάζεται προσωπικά στον κόσμο με τις ενέργειες και την πανταχού παρουσία του. Ακόμη, είναι παντοδύναμος δεσπότης, απρόσιτος και έχει πολλά ονόματα, τα οποία όποιος τα γνωρίσει πηγαίνει στον παράδεισο.

Ερώτηση: Στο Ισλάμ, εφόσον ο Θεός είναι πανταχού παρών, μπορούν να έχουν οι πιστοί μία εικόνα στο σπίτι τους;

Απάντηση: Όχι, στο Ισλάμ παρόλο που ο Θεός είναι προσωπικός είναι συγχρόνως και απρόσιτος. Για αυτό απαγορεύονται οι εικόνες του Θεού, όχι μόνο στο σπίτι, αλλά γενικά.

Λάθος απάντηση: Πήγαινε ένα κουτάκι πίσω

Εικόνα 1



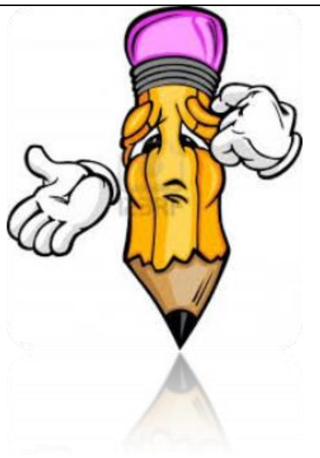
Χρήσιμη Πληροφορία: Κοντά στους Εβραίους, στο Ισραήλ κατοικούσαν πολλοί ειδωλολάτρες που πίστευαν σε είδωλα. Οι Εβραίοι ήταν μονοθεϊστές, πίστευαν δηλαδή ότι υπάρχει ένας μόνο Θεός και για αυτό ο Θεός τους απαγόρευσε τις εικόνες και τα είδωλα. Ήταν μια προειδοποίηση περισσότερο, την οποία οι Εβραίοι επέκτειναν, γιατί ήδη είχαν παρασυρθεί, όσο ο Μωυσής συνομιλούσε με τον Θεό στο όρος Σινά και του έδινε τις 10 εντολές, και είχανε φτιάξει το Χρυσό Μοσχάρι. Τελικά στον Ιουδαϊσμό απαγορεύτηκε για πολλούς αιώνες γενικά η απεικόνιση του Θεού, αν και σήμερα δεν ισχύει πια.

Εικόνα 2

ΤΕΛΙΚΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 2

Για να τερματίσεις απάντησε αμέσως και σωστά σε όλες τις ερωτήσεις:

1) Στο τζαμί (τέμενος) του Ισλάμ οι Μουσουλμάνοι έχουν εικόνες του Θεού;



2) Στην εικόνα του Χριστού απεικονίζεται η θεϊκή φύση του σαρκωμένου Υιού;

Απαντήσεις:

1) Όχι, γιατί απαγορεύεται η απεικόνιση του θεού στο Ισλάμ.
2) Όχι. Στην εικόνα του Χριστού εικονίζεται το ιστορικό πρόσωπο και όχι η θεία φύση του Θεού (ανθρώπινη φύση).

Αν ο παίκτης δεν απαντήσει σωστά σε μία ερώτηση γυρνά πάλι στο κουτάκι 1 και ξαναπαίζει!

Εικόνα 3

Β5. Έρευνα

Η έρευνα με θέμα τη μάθηση μέσω επικοινωνίας μικρών ετερογενών ομάδων και την εκπαιδευτική αξία των επιτραπέζιων παιχνιδιών στη διδασκαλία αποτελεί μελέτη περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια έρευνα-δράσης δύο καθηγητών-ερευνητών, του Μάριου Κουκουνάρα Λιάγκη και του Ηλία Ματσαγγούρα η οποία έχει διττό σκοπό: 1. να ερευνήσει την αποτελεσματικότητα της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης της μάθησης και της μετασχηματιστικής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Grimmitt, 2000; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015), και 2. να ερευνήσει τη συμβολή της παραπάνω προσέγγισης στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η έρευνα ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2012 και πραγματοποιείται στο 1ο Γυμνάσιο Αχαρνών το οποίο εντασσόταν στα σχολείο στα οποία εφαρμόστηκε Πιλοτικά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών (2011, 2014).

Η επιλογή του σχολείου εξαρχής έγινε, γιατί αυτό και ο Δήμος Αχαρνών παρουσιάζουν στοιχεία που επιτρέπουν παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά να θεωρήσουμε ότι οι δυσκολότερες συνθήκες συντελούν ως παράγοντας ασφαλείας, αφού κάτι που πετυχαίνει παιδαγωγικά σε αυτές, σε ευνοϊκότερες συνθήκες μπορεί να αποδώσει περισσότερα. Στο Δήμο αυτό κατοικούν, με βάση την απογραφή του 2001, 80.121. Από αυτούς 3.028 είναι αναλφάβητοι ενώ εμφανίζονται 2.910 πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. Στην περιοχή ζουν, όπως είναι φανερό από το δείγμα, και ρομά, αλλά και Παλλινοστούντες Έλληνες και Αλλοδαποί (7.34%). Οι Αλλοδαποί είναι στην πλειονότητά τους από την Αλβανία (45,1%), το Πακιστάν (12,5%) και τα κράτη της π.Ε.Σ.Σ.Δ.(12,1%). Εκτός από την πολιτισμική ποικιλία, στοιχεία που συντελούν στην επιλογή μας αποτελούν: α) το υψηλό ποσοστό ανεργίας, β) η ύπαρξη παράνομων οικισμών και καταυλισμών και γ) η εμφάνιση φαινομένων παραβατικότητας (Ματσαγγούρας & Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013).

Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε τη δεύτερη χρονιά (2013-14) της έρευνας δράσης σε ένα τμήμα 18 ατόμων της Β' Γυμνασίου που είχε όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά και επιπλέον ο ένας από τους δύο μαθητές ρομά παρουσίαζε ιδιαίτερη συμπεριφορά (αρνιόταν να μπει στην τάξη, δεν καθόταν σε θρανίο, απουσίαζε συχνά) ενώ στην τάξη παρακολουθούσαν το μάθημα των Θρησκευτικών κανονικά μία Χριστιανή της Κοπτικής Εκκλησίας από την Αίγυπτο και ένας Ινδουϊστής μαθητής από την Ινδία.

Β5.1. Ερευνητικό ερώτημα και θεωρητικό υπόβαθρο

Το ερευνητικό ερώτημα της έρευνας είναι: Αν το πλαίσιο επικοινωνίας των μελών μιας ομάδας μέσω ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού γνώσεων μπορεί να έχει μαθησιακή αποτελεσματικότητα στο επίπεδο των ακαδημαϊκών Θρησκευτικών γνώσεων των μαθητών Γυμνασίου με ποικίλα στοιχεία ετερότητας του μαθησιακού πληθυσμού.

Στην έρευνα ουσιαστικά ερευνήσαμε τη μέθοδο της συνεργατικής μάθησης, στο πλαίσιο ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού (φιδάκι). Η επιλογή αυτή, βασίστηκε στην κοινωνικοποιητική λειτουργία, στη βελτίωση των επιδόσεων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ως προς την επίλυση προβλημάτων και στη βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικές εθνοφυλετικές και κοινωνικοοικονομικές καταβολές, που μπορεί να προσφέρει η συνεργατική μάθηση (Καψάλης & Νημά, 2008).

Σημαντικό στοιχείο της παρέμβασης που πραγματοποιήσαμε στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, είναι ότι οι ομάδες των μαθητών εργάσθηκαν με ένα επιτραπέζιο χωρίς παρέμβαση της εκπαιδευτικού, αλλά με βάση τις οδηγίες του παιχνιδιού. Οδηγηθήκαμε σε αυτή την επιλογή, λαμβάνοντας υπόψη την προτεραιότητα της συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους, έναντι της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών ή της ατομικής εργασίας, αφού οι κοινές εμπειρίες ζωής και οι συγγενείς οπτικές δημιουργούν ευκολότερα κώδικες συνεννόησης (Φρυδάκη, 2009). Μέσα από την ομαδοσυνεργασία και τη συνεργατική μάθηση ωστόσο, αναπτύσσονται τόσο η συλλογική, όσο και η ατομική γνώση των μαθητών, δεδομένου ότι οι κοινότητες μάθησης αποτελούν σύνολα ατόμων, τα οποία έχουν επιλέξει την εμπλοκή τους σε συνεργατική μάθηση, με σκοπό την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους (Wald & Castleberry, 2000). Ταυτόχρονα, περιορίζονται οι ανταγωνιστικές τάσεις μεταξύ των μαθητών και γίνεται προσπάθεια καλλιέργειας κοινοτικών σχέσεων, εντός της τάξης και του σχολικού περιβάλλοντος γενικότερα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015).

Επιπλέον, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το βίωμα μέσα από τη διαδικασία συμμετοχής σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι. Ειδικότερα, λάβαμε υπόψη τη σχέση βιώματος-γνώσεως και τη σύνδεση του βιώματος με το συγκινησιακό φαινόμενο. Για τους περισσότερους ερευνητές, το βίωμα ταυτίζεται με την προσωπική εμπειρία που συγκινεί και οδηγεί στη γνώση που παρέχεται από αυτή (βιωματική γνώση). Καταλήγουμε έτσι στο παιδαγωγικό συμπέρασμα, ότι τα παιδιά «μαθαίνουν μόνο ό,τι τα συγκινεί (μαθαίνουν μόνο ό,τι βιωθεί)» (Μπακιρτζής, 2010). Από τα ανωτέρω, καθίσταται σαφές ότι – στα πλαίσια της μελέτης μας – η χρήση του επιτραπέζιου παιχνιδιού αποτελεί το βίωμα, μέσω του οποίου οι μαθητές οδηγούνται στη γνώση και πιο συγκεκριμένα στη γνώση των μεγάλων θρησκειών του κόσμου.

Μια ακόμη παράμετρος που μας απασχολεί, είναι η δημοφιλία των μαθητών και το κοινωνιομετρικό τους προφίλ/status. Ως κοινωνιομετρικό προφίλ/status, ορίζεται «η κοινωνική διάσταση της αξιολόγησης ενός παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων του» (Χατζηχρήστου, 2011). Μάλιστα, ο βαθμός δημοφιλίας των παιδιών αποτελεί σημαντικό παράγοντα ως προς την επίδοση και τη λειτουργία των συνεργατικών μαθητικών ομάδων. Οφείλουμε, ωστόσο, να διακρίνουμε δύο τύπους δημοφιλών παιδιών: τα κοινωνιομετρικά δημοφιλή (sociometrically popular), τα οποία χαίρουν της εκτίμησης των συνομηλίκων τους και εκείνα που θεωρούνται δημοφιλή (perceived as popular), που βρίσκονται στο επίκεντρο της προσοχής κυρίως λόγω αρνητικών συμπεριφορών (Asher & McDonald, 2009). Οι μαθητές της δεύτερης κατηγορίας (perceived as popular), ουσιαστικά τυγχάνουν αρνητικής αξιολόγησης από την ομάδα των συνομηλίκων, καθώς αποτελούν το τμήμα εκείνο των παιδιών που εκδηλώνουν αλαζονικές και παραβατικές συμπεριφορές (χειριστική ή επιθετική συμπεριφορά, προσπάθεια επιβολής στους άλλους, αδιαφορία προς την εξουσία των εκπαιδευτικών, τους κανόνες και τις κοινωνικές νόρμες) (Rodkin, Farmer, Pearl, & Van Acker, 2000; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; La Fontana & Cillessen, 2002; Rubin, Coplan, Chen, Buskirk, & Wojslawowicz, 2005).

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι τα ερευνητικά δεδομένα και αποτελέσματα ποικίλουν, ανάλογα με την κοινωνική τάξη των μαθητών. Στην περίπτωση της έρευνάς μας μάλιστα, η μελέτη του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των παιδιών είναι πολύ σημαντική, δεδομένου ότι στο συγκεκριμένο σχολείο (1ο Γυμνάσιο Αχαρνών) υπάρχει μεγάλος αριθμός αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη σύγχρονων ερευνητών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι «το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο προκαθορίζει, περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη μεταβλητή, την έκβαση της εκπαίδευσης» (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook, & Travers, 2008). Η κοινωνική τάξη, ωστόσο, είναι μια γενική μεταβλητή (Ceci, 1996), αποτελούμενη από πολλές πτυχές (οικογενειακό εισόδημα, εκπαίδευση των γονιών, επαγγελματικό κύρος, δημογραφικά στοιχεία της γειτονιάς και κόστος στέγασης) (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook, & Travers, 2008). Η παραπάνω διαπίστωση αφορά άμεσα την έρευνά μας, καθώς επηρεάζει το μέλλον των μαθητών στο σύγχρονο σχολείο, ιδιαίτερα στις υποβαθμισμένες βιομηχανικές περιοχές. Έχει διαπιστωθεί ότι «σε ορισμένες σχολικές περιοχές, ιδιαίτερα σε αστικές και αγροτικές κοινότητες, τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου κυμαίνονται μεταξύ 20% και 40%» (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook, & Travers, 2008). Συνεπώς, είναι προφανής η ανησυχία που προκαλείται από την εγκατάλειψη του σχολικού περιβάλλοντος, γεγονός που παρατηρείται αυξημένα στο υπό μελέτη σχολείο (1ο Γυμνάσιο Αχαρνών).

Β5.2. Μεθοδολογία

Στην μελέτη περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ευρύτερη έρευνας και στην εφαρμογή της διδασκαλίας συμμετείχαν ο ένας ερευνητής, Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, η εκπαιδευτικός θεολόγος της τάξης, Αναστασία Αλεξανδρή και πέντε παρατηρητές, εκπαιδευτικοί θεολόγοι και φοιτητές του τμήματος Θεολογίας και Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ (Δήμητρα Κολάση, Έλενα Αθανασίου, Τζωρτζίνα Βασιλάκη, Ειρήνη Τριφόνοβα και Γιώργος Διαμαντόπουλος).

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω τεχνικές καταγραφής και συλλογής δεδομένων:

- Κύκλος αναστοχασμού από τον ερευνητή στο τέλος του δίωρου μαθήματος
- Γραπτό κριτήριο αξιολόγησης μετά από 2 εβδομάδες
- Δομημένη παρατήρηση από 1 παρατηρητή σε κάθε ομάδα με τη μέθοδο του Bales (1951), Interaction Process Analysis (IPA) (Κελπανίδης, 1999, σσ 63-71) με την οποία καταγράφεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα (3 λεπτά) η διάδραση μεταξύ των μελών της ομάδας. Κάθε παρατηρητής συμπλήρωνε κωδικοποιημένα με βάση τον Πίνακα 1 τη διάδραση του κάθε μαθητή της ομάδας του, σχολιάζοντας ανάλογα τα θέματα του παιχνιδιού που διαπραγματεύονταν σε αυτό το τρίλεπτο. Η παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε βοηθητικά, διότι οι κατηγορίες του Bales προσαρμόστηκαν για το πλαίσιο του παιχνιδιού κι έτσι δεν ακολουθήθηκε η στατιστική ανάλυση και ερμηνεία του Bales (1951, σσ 116 κ.ε.)

Πίνακας 1: Φόρμα Παρατήρησης με βάση τις κατηγορίες του Bales

1-αφαιρείται	α-ισχυρή ισχύ
2-δείχνει ενδιαφέρον	
3-απαντά στο παιχνίδι	β-μέση ανώτερη ισχύ
4-σχολιάζει φωναχτά	
5-γελάει δικαιολογημένα	γ- μέση κατώτερη ισχύ
6-λύνει απορίες του	
7-δείχνει ότι κατανόησε	δ-μηδαμινή ισχύ
8-εκφράζει αλληλεγγύη	
9-μειώνει την ένταση	
10-συμφωνεί αποδέχεται	
11-κάνει προτάσεις	
12-εκφράζει γνώμη	
13-πληροφορεί συμβουλεύει	
14-ζητά πληροφορίες	

15-ζητά γνώμη των άλλων
16-διαφωνεί
17-εκφράζει ένταση
18-εκφράζει ανταγωνισμό- επιθετικότητα

Β6. Αποτελέσματα της έρευνας

Το επιτραπέζιο παιχνίδι δόθηκε χωρίς περαιτέρω οδηγίες στις 4 ομάδες των 4 ή 5 ατόμων μέσα σε μία τσάντα και οι ομάδες αυτορυθμίστηκαν σε ποσοστό 75% σε 2,6 λεπτά. Δηλαδή είδαν τα αντικείμενα, τα παρέθεσαν στα θρανία, και άρχισαν να διαβάζουν τις οδηγίες. Στον ρομά μαθητή με την ιδιαίτερη συμπεριφορά δόθηκε ο ρόλος του βοηθού παρατηρητή της μίας ομάδας με σκοπό να ενταχθεί όσο πιο λειτουργικά γίνεται, να μην επηρεάζει αρνητικά τη λειτουργία των ομάδων και να παρακολουθεί με ένα τρόπο το παιχνίδι (ερωτήσεις και απαντήσεις), με σκοπό τη μάθηση. Το status του μαθητή αυτού πήγαζε από την αρνητική δημοφιλία του και τύγχανε αρνητικής αξιολόγησης από τους συμμαθητές του, όπως καταγράφεται στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού και στο κοινωνιομετρικό τεστ της τάξης.

Όλα τα υπόλοιπα παιδιά συμμετείχαν στις ομάδες οι οποίες δημιουργήθηκαν τυχαία και δεν προβλέφθηκε κατανομή των δημοφιλών μαθητών (3), σύμφωνα με το κοινωνιομετρικό τεστ της τάξης, οι οποίοι τυχαία βρέθηκαν σε διαφορετικές ομάδες (Β, Γ και Δ). Επίσης, οι ομάδες δεν είχαν συνεργαστεί σε άλλη περίπτωση και για αυτό μάλιστα ανέκυψαν, κυρίως προς το τέλος του παιχνιδιού εντάσεις και ανταγωνισμοί (εφηβεία, φύλα, διαφορετικότητα). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός σημειώνει τους προηγούμενους μήνες δυσκολίες στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, κυρίως λόγω της πολιτισμικής ποικιλίας, της έλλειψης σχέσεων και την ύπαρξη υποομάδων. Μάλιστα είχε σημειώσει και περίπτωση σχολικού εκφοβισμού ενός μαθητή του τμήματος, αλλά όχι από συμμαθητές του υπό μελέτη τμήματος. Μαθητές άλλων θρησκειών συμμετείχαν ισότιμα και αποδείχτηκαν κρίσιμα χρήσιμοι για την ομάδα.

Στα πρώτα 17 λεπτά ο μαθητής ρομά ζήτησε να πάρει και αυτός μέρος και προστέθηκε κανονικά στην ομάδα που παρατηρούσε, χωρίς δυσκολίες και με πολύ καλά αποτελέσματα. Στον αναστοχαστικό κύκλο στο τέλος απάντησε τρεις φορές σωστά και μάλιστα σε ερωτήσεις που απαιτούνταν αφηρημένη σκέψη, π.χ. για τον Βουδισμό. Βέβαια, ο μαθητής αυτός ήταν 15 χρόνων, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, η οποία σημείωσε ότι πρώτη φορά από την αρχή της χρονιάς έκανε ο μαθητής αυτός κανονικά μάθημα και έδειχνε ότι μαθαίνει.

Δεν υπήρχε, σύμφωνα με τις οδηγίες, ανταγωνισμός μεταξύ των ομάδων ούτε μεταξύ των μελών μίας ομάδας αφού σύμφωνα με τις οδηγίες το παιχνίδι τελείωνε όταν όλοι οι παίκτες περνούσαν την τελική δοκιμασία της γνώσης. Όταν κάποιος τελείωνε γινόταν βοηθός του αρχηγού που διάβαζε τις καρτέλες και συντόνιζε το παιχνίδι.

Κάθε ομάδα ως μικροσύστημα προσαρμόστηκε ανάλογα στο περιβάλλον του παιχνιδιού και επιχείρησε να επιτύχει τον στόχο της. Προϋπόθεση για να πετύχει τον στόχο της ήταν να διατηρήσει σε κάποιο βαθμό μία εσωτερική συνοχή, η οποία συνεπάγεται τη μειωμένη ένταση και την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στην ομάδα. Ουσιαστικά μελετήσαμε τη λειτουργία του συστήματος στο πλαίσιο του παιχνιδιού, θέτοντάς της στα αντικείμενα μελέτης που σε σχέση με το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε επίπεδο επίτευξης υψηλής ακαδημαϊκής επίδοσης.

Έτσι, σύμφωνα με την παρατήρηση, διαμορφώθηκε για κάθε μαθητή ένας πίνακας με τις καταγραφές, όπως ο Πίνακας 2. Με βάση την ισχύ των παρατηρούμενων κατηγοριών, όπως φαίνεται στη γκρι περιοχή επιχειρήθηκαν να συναχθούν κάποια ποσοτικά στοιχεία για τη λειτουργικότητα του κάθε μέλους της ομάδας.

Πίνακας 2: Πίνακας καταγραφής συμπεριφορών μαθητή

	α-ισχυρή ισχύ	β-μέση ανώτερη ισχύ	γ- μέση κατώτερη ισχύ	δ-μηδαμινή ισχύ
1-αφαιρείται	0	0	0	0
2-δείχνει ενδιαφέρον	0	9	1	0
3-απαντά στο παιχνίδι	46	23	2	0
4-σχολιάζει φωναχτά	0	1	0	0
5-γελάει δικαιολογημένα	2	8	2	1
6-λύνει απορίες του	1	0	0	0
7-δείχνει ότι κατανόησε	15	16	2	1
8-εκφράζει αλληλεγγύη	11	21	16	2
9-μειώνει την ένταση	0	0	0	0
10-συμφωνεί αποδέχεται	4	7	2	2
11-κανει προτάσεις	6	4	12	2
12-εκφράζει γνώμη	29	22	23	3
13-πληροφορεί συμβουλεύει	31	23	21	8
14-ζητά πληροφορίες	2	2	1	0
15-ζητά γνώμη των άλλων	2	1	1	1
16-διαφωνεί	12	16	2	1
17-εκφράζει ένταση	0	0	1	1
18-εκφράζει ανταγωνισμό-επιθετικότητα	0	0	0	0

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι συμπεριφορές του ΠΑ, που ήταν ο αρχηγός της Ομάδας Α. Από τις παρατηρήσιμες συμπεριφορές, που είναι οι κατηγορίες 3, 7,8, 12 και 13 και από την ισχύ (μέση ανώτερη και ισχυρή) πο εμφανίζουν αυτές διαπιστώνεται ότι ο μαθητής συνετέλεσε στη συνοχή της ομάδας και ήταν συνεργατικός και λειτουργικός στην επίτευξη του στόχου. Επιπλέον ανέπτυξε θετική στάση και στην περίπτωση της κατηγορίας 16 έδρασε μειώνοντας την ένταση, αλλά εκφράζοντας τις διαφωνίες του ως αρχηγός.

Ανάλογα διαμορφώθηκαν πίνακες για κάθε ομάδα, όπως ο Πίνακας 3, που αφορά την ομάδα Α, που αποτελούνταν από 4 μαθητές, 2 αγόρια και 2 κορίτσια.

Πίνακας 3: Πίνακας καταγραφής συμπεριφορών ομάδας

Α ομάδα	α-ισχυρή ισχύ	β-μέση ανώτερη ισχύ	γ- μέση κατώτερη ισχύ	δ-μηδαμινή ισχύ
1-αφαιρείται	0	0	1	1
2-δείχνει ενδιαφέρον	0	8	3	3
3-απαντά στο παιχνίδι	69	43	21	0
4-σχολιάζει φωναχτά	0	2	1	0
5-γελάει δικαιολογημένα	2	9	2	1
6-λύνει απορίες του	1	9	18	0
7-δείχνει ότι κατανόησε	63	67	23	1
8-εκφράζει αλληλεγγύη	19	27	18	2
9-μειώνει την ένταση	0	0	1	1
10-συμφωνεί αποδέχεται	32	19	9	4
11-κάνει προτάσεις	22	8	22	8
12-εκφράζει γνώμη	56	34	33	12
13-πληροφορεί συμβουλεύει	32	25	24	18
14-ζητά πληροφορίες	22	3	34	12
15-ζητά γνώμη των άλλων	2	14	5	2
16-διαφωνεί	22	18	4	2
17-εκφράζει ένταση	0	0	1	1
18-εκφράζει ανταγωνισμό-επιθετικότητα	0	0	0	0

Με τη μελέτη των αποτελεσμάτων παρατήρησης διαπιστώθηκε ότι οι 3 από τις 4 ομάδες έδειξαν υψηλό βαθμό συνεργατικότητας και μέσο προς υψηλό βαθμό αλληλεγγύης ενώ μία έδειξε μέτριο προς υψηλό βαθμό συνεργατικότητας και αλληλεγγύης. Βαθμολογώντας, επιπλέον, με βαθμούς την ισχύ των κατηγοριών διάδρασης διαπιστώθηκαν ότι όλες οι ομάδες έδειξαν υψηλό βαθμό διάδρασης και συνεκτικότητας και μόνο δυο μαθητές, ένα αγόρι και ένα κορίτσι παρουσίασαν χαμηλότερο βαθμό από το μέσο όρο. Το θετικό κλίμα της ομαδοσυνεργασίας και οι σχέσεις μεταξύ των μελών σύμφωνα με έρευνες αποτελούν σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικής διδασκαλίας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω και όπως επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα επίτευξης των στόχων αυτής της μελέτης περίπτωσης.

Υπάρχουν λόγοι να αμφισβητηθούν τα αποτελέσματα της Παρατήρησης και της μέτρησης αυτής (π.χ. η υποκειμενικότητα της παρατήρησης) αλλά είναι ό, τι πιο αξιόπιστο μπορούσαμε να ακολουθήσουμε για να μετρήσουμε το βαθμό συνεργασίας και διάδρασης των μελών της ομάδας σε σχέση με την αξιολόγηση της επίτευξης των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων.

Στην επίτευξη των γνωσιακών στόχων, που ετέθησαν, διαπιστώθηκαν τα εξής:

Τα θέματα και οι ερωτήσεις ήταν στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης τουλάχιστον του 1/3 του πληθυσμού της τάξης. Αυτό σημαίνει ότι υπήρχε ένα μεγάλο ποσοστό που αναπτυξιακά και γνωσιακά αναμενόταν να αντιμετωπίσει μεγάλο πρόβλημα λόγω του αφηρημένου στοιχείου των θεμάτων. Παρ' όλα αυτά στον αναστοχαστικό κύκλο συζήτησης που έγινε στο τέλος του δίωρου μαθήματος από τον ερευνητή συμμετείχαν οι 14 από τους 18 μαθητές τουλάχιστον με μία απάντηση. Οι ερωτήσεις αφορούσαν θέματα του παιχνιδιού- ήταν στο επίπεδο του παιχνιδιού και ήταν προεπιλεγμένες. Διαπιστώθηκαν 15 σωστές απαντήσεις από 13 μαθητές και 6 λάθος από 6 μαθητές. Κάποιοι δώσανε και σωστές και λάθος απαντήσεις. Ο Roma μαθητής απάντησε σε 3 ερωτήσεις και μάλιστα σωστά.

Στην γραπτή αξιολόγηση δύο εβδομάδες μετά από τη διδασκαλία με επιτραπέζιο παιχνίδι τα 3 από τα 4 θέματα αφορούσαν την απεικόνιση του Θεού σε άλλες θρησκείες, που ήταν το βασικό θέμα του παιχνιδιού. Περιελάμβανε

1) Ερωτήσεις κλειστές με πολλαπλές επιλογές α, β, γ
2) Συμπλήρωσης κενών με προσφερόμενες λέξεις
3) Εικόνα Χριστού και ερώτηση ανοικτής απάντησης:

Ο Χριστιανοί ποιον απεικονίζουν σε αυτήν εικόνα; με ποια στοιχεία της εικόνας μπορείς να εξηγήσεις τις δύο φύσεις αυτού το προσώπου;

Τα αποτελέσματα φανερώνουν κατανόηση της προσφερόμενης γνώσης με το επιτραπέζιο παιχνίδι σε πολύ μεγάλο ποσοστό μαθητών, γιατί το 50% βαθμολογήθηκε με 20 στα 3 αυτά θέματα και μόνο 1 μαθητής βαθμολογήθηκε με βαθμό κάτω από 15 (13).

Οι βαθμοί έχουν μεγάλη σημασία για την διδακτική αποτελεσματικότητα του ομαδικού επιτραπέζιου παιχνιδιού στην ακαδημαϊκή επίδοση, αφού στο μάθημα των Θρησκευτικών ο ΜΟ όλων των προηγούμενων γραπτών δοκιμασιών είναι 14,5, ενώ το τμήμα αυτό είχε τους χαμηλότερους ΜΟ σε σχέση με τα άλλα της Β τάξης σε όλα τα μαθήματα στην τρίμηνη αξιολόγηση.

Β7. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Συνεργασία-διάδραση-συνοχή: Οι ομάδες των μαθητών εργάσθηκαν χωρίς παρέμβαση της εκπαιδευτικού, αλλά με βάση τις οδηγίες του παιχνιδιού και για αυτό διαπιστώνεται ότι παρ' όλες τις διαφορές και τα ποικίλα background των μαθητών η εργασία με κοινό στόχο, που στηρίζεται σε κοινές εμπειρίες ζωής, και οι συγγενείς οπτικές και κώδικες, που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της μικρής ομάδας συνομηλίκων μπορούν να είναι αποτελεσματικές στην ανάπτυξη της γνώσης. Η ανάπτυξη, μάλιστα θετικού κλίματος διαμορφώνει το κατάλληλο πλαίσιο για όλους, ανεξάρτητα από το επίπεδο γνώσεων, να οικοδομήσουν περαιτέρω τις γνώσεις τους και μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις πολύ αποτελεσματικά, όπως φαίνεται από την υψηλή βαθμολογία στο γραπτό κριτήριο αξιολόγησης που περιελάμβανε αξιολόγηση και δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης των μαθητών με υψηλή απόδοση στο μάθημα των Θρησκευτικών (1/3 του πληθυσμού της τάξης) και σίγουρα πολύ πάνω από τον ΜΟ του τμήματος.

Το παιχνίδι, επιπρόσθετα, δημιουργεί ένα ευέλικτο πλαίσιο ομαδικότητας ώστε να περιορίζονται οι ανταγωνιστικές τάσεις μεταξύ των μαθητών και να γίνεται προσπάθεια καλλιέργειας κοινοτικών σχέσεων, εντός της τάξης. Ακόμη, επιβεβαιώνεται η δυνατότητα διδασκαλίας μέσω της αυτορρύθμισης του Vygotsky και της ανάληψης κοινωνικών ρόλων αλληλεξάρτησης στο πλαίσιο της ομάδας παιχνιδιού και η αποτελεσματικότητα της χρήσης επιτραπέζιου παιχνιδιού και της ομαδοσυνεργασίας όσον αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Η περίπτωση του ρομά μαθητή και η ικανοποιητική συνεκτικότητα των ομάδων, που δεν επέτρεψαν να επενεργήσουν αρνητικά εντάσεις, ανταγωνισμοί και διαφορές, που σημειώνονταν σε προηγούμενες ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες αφήνουν περιθώρια να διαπιστώσουμε ότι στο πλαίσιο ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού με οδηγίες και ισότιμη συμμετοχή (ο αρχηγός της ομάδας προέκυπτε τυχαία και όλοι γίνονταν βοηθοί αρχηγοί) η κοινωνική τάξη δεν αποτελεί αρνητική μεταβλητή στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, η διαφορετικότητα- κυρίως η θρησκευτική- αποτέλεσε θετικό στοιχείο, αφού κόμιζε νέα γνώση χρήσιμη για το παιχνίδι, ενώ ο μαθητής με τάση εγκατάλειψης του σχολείου έδειξε να εντάσσεται λειτουργικά και να μαθαίνει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (δεν συμμετείχε μετά από δύο εβδομάδες στην γραπτή αξιολόγηση). Συνεπώς, θα μπορούσε κάποιος να πει ότι η διδακτική μεθοδολογία μπορεί να αποτελέσει παράγοντα μείωσης της εγκατάλειψης του σχολικού περιβάλλοντος, που παρατηρείται αυξημένα στο υπό μελέτη σχολείο (1ο Γυμνάσιο Αχαρνών).

Συμπερασματικά η χρήση του ομαδικού επιτραπέζιου παιχνιδιού για την επίτευξη γνωσιακών στόχων κρίνεται σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματική στη μελέτη περίπτωσης που παρουσιάσαμε και σε σχέση με τα άλλα τμήματα της τάξης, που μελετήθηκαν στο γενικότερο πλαίσιο της έρευνας και της ερευνητικής υπόθεσης που θέσαμε. Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, προτείνεται η χρήση του παιχνιδιού στη Θρησκευτική Εκπαίδευση με βάση τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και τη μετασχηματιστική εκπαίδευση (Mezirow, 2007; Kalantzis & Cope, 2013). Τα ειδικότερα, όπως αναφέρθηκαν στο παρόν άρθρο και τα γενικότερα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν ότι στο ελληνικό σχολείο η μετασχηματιστική Θρησκευτική Εκπαίδευση έχει υψηλά μαθησιακά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα και μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλα σχολικά περιβάλλοντα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015).

Β8. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Asher, S. R., & McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. In K. H. Rubin, W. Bukowski, & B. Lauren (Eds.), *The handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 232-248). New York, NY: Guilford.

Bales, F. B. (1951). *Interaction Process Anlysis. A method for the Study of Small Groups.* Cambridge, Mass: Addison-Wesley Press.

Bruner, J. (1997[1990]). *Πράξεις νοήματος.* (Η. &. Ρόκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ceci, S. (1996). *On intelligence.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Dewar, G. (2012). Ανάκτηση 12 28, 2015, από Board games for kids: Can they teach critical thinking?: http://www.parentingscience.com/board-games-for-kids.html

Doise, W., & Mugny, G. (1987). *Η κοιβωβνική ανάτπυξη της νοημοσύνης.* (Γ. Παπαμιχαήλ, Επιμ., Ν. Ράπτης, & Κ. Κουρεμένος, Μεταφρ.) Αθήνα: Πατάκης.

Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield Cook, J., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία.* Αθήνα: Gutenberg.

Freud, S. (1961). *Beyond the Pleasure Principle.* (J. Strachey, Μεταφρ.) New York-London: W.W. Norton & Company.

Gobet, F., de Voogt, A., & Retschitzki, J. (2004). *Moves in Mind: The Psychology of Board Games.* New York: Psychology Press.

Grimmitt, M. (2000). Constructivist Pedagogies of Religious Education Project: RE-thinking Knowledge, Teaching and Learning in Religious Education. Στο M. Grimmitt (Επιμ.), *Pedagogies of Religious Education. Case studies in the Research and Development of Good Padagogic Practice in RE* (σσ. 207-227). Great Wakering. Essex: McCrimmons.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης.* (Α. Ευγενία, Επιμ., & Χ. Γιώργος, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.

La Fontana, K. M., & Cillessen, A. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multi-method assessment. *Developmental Psychology, 38*, 635-647.

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *η ανάπτυξη των παιδιών*. (Μ. Κουλεντιανού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (Α. Κόκκος, Επιμ., & Γ. Κουλαουζίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct measures of peer status. *Journal of Early Adolescence, 18*, 125-144.

Piaget, J. (1948). *The moral judgement of the child*. Glencoe, IL: Free Press.

Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology, 36*, 14-24.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., Chen, X., Buskirk, A. A., & Wojslawowicz, J. C. (2005). Peer relationships in childhood. In M. H. Bornstein, & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (5th ed., pp. 469-512). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Vygotsky, L. (1998[1978]). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ., & Α. Μπίμπου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Wald, P. J., & Castleberry, M. S. (Eds.). (2000). *Educators as learners: Creating a Professional Learning Community in your School*. Alexandria, VA: ASCD.

Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum* (2 εκδ.). London: Paul Chapman Publishing.

Wood, E., & Benett, N. (2001). Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστρουκτιβισμός ή κοινωνικός κονστρουκτιβισμός;. Στο Σ. Αυγητίδου, *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 301-328). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Zan, B., & Hildebrandt, C. (2005). Cooperative and competitive games in constructivist classrooms. *The Constructivist, 16*(1), σσ. 1-13.

Αυγητίδου, Σ. (2001). Το Παιδικό Παιχνίδι: διερεύνηση της συνεργατικής δόμησης του κόσμου των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις* (σσ. 159-174). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: επικοινωνία και μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών Η.Π.Α. και Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης. (2006). *Πώς μαθαίνει ο Άνθρωπος: Εγκέφαλος, Νους, Εμπειρία και Μάθηση στο Σχολείο*. (Ε. Κρομμύδα, Μεταφρ.) Αθήνα: Κέδρος.

Καψάλης, Α., & Νημά, Ε. (2008). *Σύγχρονη Διδακτική* (2η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία Παιδαγωγικής έρευνας με στοιχεία στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η., & Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2014). Διδακτική τεχνολογία για ένα αποτελεσματικό μάθημα σε κονστρουκτιβιστικό μαθησιακό πλαίσιο. Έρευνα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στο μάθημα των Θρησκευτικών. Στο *ΙΕ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Πρακτικά. International Scientific Conference eRA-8, The Synergy Forum* (σσ. 506-516). Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

Μπακιρτζής, Κ. (2010). Βιωματική μάθηση και εμψύχωση ή ο δάσκαλος-εμψυχωτής. Στο Μ. Μουμουλίδου, & Γ. Ρεκαλίδου (Επιμ.), *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση* (σσ. 191-202). Αθήνα: τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Υ.ΠΑΙ.Θ, & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής,(2014). *e-thriskeftika.sch.gr*. Ανάκτηση 6 25, 2014, από Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου. Αναθεωρημένη Έκδοση: http://e-thriskeftika.sch.gr/PSThriskeftikon1.pdf

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (Επιμ.). (2011). Κοινωνική επάρκεια - Κοινωνικές δεξιότητες. *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, ΙΙΙ*(6), 28-31.

Αξιοποιώντας το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Θρησκευτικά Λυκείου μέσα από διαδικτυακά εργαλεία και ψηφιακές κοινότητες μάθησης

Ξανθή Αλμπανάκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ01, Διδ. Θεολογίας, xalbanaki@gmail.com

Περίληψη

Η εισήγηση παρουσιάζει ένα σενάριο διδασκαλίας για το μάθημα των Θρησκευτικών στο Λύκειο σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Νέου Προγράμματος Σπουδών του 2015 βασισμένο στη θεματική που σχετίζεται με τη Θρησκευτικότητα. Το σενάριο εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 2015-2016 σε Πειραματικό σχολείο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και προωθεί την αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων και ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας. Στόχος του σεναρίου ήταν η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και η επίτευξη αποτελεσματικότερης μάθησης. Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του σεναρίου επεξεργάστηκε και δημιουργήθηκε από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο είναι στη διάθεση των χρηστών προς αξιοποίηση. Η εμπλοκή της τεχνολογίας στο συγκεκριμένο σενάριο αποτελεί ακόμη ένα μέσο μετάδοσης μηνυμάτων και ένα εργαλείο στα χέρια του θεολόγου, ενώ χωρίς την ανάμειξη των μαθητών δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί καμία δραστηριότητα και άρα κανένας μαθησιακός στόχος.

Λέξεις κλειδιά: Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, διαδικτυακά εργαλεία, ψηφιακές κοινότητες

Α. Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση αφορά σενάριο διδασκαλίας και αναφέρεται στο κεφάλαιο των Θρησκευτικών της Α΄ Λυκείου για την Παναγία. Σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου για τα Θρησκευτικά του 2015 εντοπίζεται στη θεματική ενότητα με τίτλο: «Θρησκευτικότητα» (Πίστη, Λατρεία, Προσευχή, Γιορτή, Σωτηρία), και συνδυάζεται με τις ενότητες που σχετίζονται με την αγιότητα και τη λατρεία. Για την υλοποίηση της θεματικής απαιτούνται τρεις διδακτικές ώρες με εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές τα γνωστικά πεδία των Θρησκευτικών, της Πληροφορικής, της Μουσικής, της Γεωγραφίας και της Γλώσσας.

Το σενάριο προωθεί την ανάπτυξη του θρησκευτικού γραμματισμού του εφήβου, ο οποίος δεν αρκεί να γνωρίζει όρους, λέξεις και σύμβολα (Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικά Λυκείου, 2015), αλλά και το πλαίσιο που γεννά τις έννοιες και τις διαμορφώνει. Ο γραμματισμός επεκτείνεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, καθώς η γλώσσα και τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα και υπάρχουν πολλοί τρόποι παραγωγής του ίδιου νοήματος. Η συμβολή του σεναρίου στη μαθησιακή διαδικασία έγκειται στην ενεργοποίηση της εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού από τους ίδιους μέσω διαδικτυακών εργαλείων και ψηφιακών εκπαιδευτικών κοινοτήτων, το οποίο διαχέεται στη συνέχεια στο διαδίκτυο. Η πρακτική προωθεί έτσι την επίτευξη αποτελεσματικότερης μάθησης, την καλλιέργεια μεταγνώσης και επίγνωσης των διαδικασιών της μάθησης, ενώ απαιτείται συχνά υψηλού επιπέδου κριτική σκέψη και οι μαθητές δεν συλλέγουν απλά υλικό, αλλά συνθέτουν. Μία από τις αρχές της φιλοσοφίας του νέου Προγράμματος Σπουδών άλλωστε είναι να λαμβάνονται στη διδασκαλία υπόψη οι εμπειρίες των μαθητών, ώστε η κατανόηση της γνώσης να είναι αποτελεσματική (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015).

Αναλυτικότερα στη διάρκεια των δραστηριοτήτων του σεναρίου γίνεται χρήση πολυμεσικών εφαρμογών, ενώ αξιοποιείται και η διαδικτυακή πλατφόρμα ClipFlair. Το περιβάλλον εργασίας της πλατφόρμας είναι ουσιαστικά μια διαδικτυακή κοινότητα με πάνω από 1.500 μαθητές, καθηγητές και συγγραφείς δραστηριοτήτων. Η πλατφόρμα αποτελεί μία ψηφιακή κοινότητα μάθησης και επικοινωνίας, επεκτείνοντας τον σχολικό χρόνο και συντελώντας στο άνοιγμα του σχολείου προς τα «έξω» (Wendy, Murawski, Dieker, 2011). Τέλος, ο καινοτόμος χαρακτήρας της πλατφόρμας είναι διττός: Εισάγει τον υποτιτλισμό ως μια δραστηριότητα για την εκμάθηση της γλώσσας και της θρησκευτικής ορολογίας με δραστηριότητες που προσφέρονται σε απευθείας σύνδεση μέσω μίας πλατφόρμας κοινωνικής δικτύωσης.

Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το σενάριο αναπτύχθηκε με βάση τον εποικοδομητισμό (Constructivism) και την ολιστική προσέγγιση. Ακολουθείται η διερευνητική μέθοδος με κύρια βήματα την παρουσίαση στοιχείων λατρείας, την εφαρμογή της λατρείας ως αναπόσπαστο κομμάτι της θρησκείας, τη διερεύνηση και τη γνωριμία με τη λατρεία σε άλλες μονοθεϊστικές θρησκείες και τέλος την αξιολόγηση με δεδομένο τη λατρεία στην προοπτική του σήμερα. Η καθιερωμένη διδακτική προσέγγιση με το μοντέλο «μετάδοση/πρόσληψη γνώσης» αναμορφώθηκε σε μία «ενεργό διαδικασία». Μέσα από τις δραστηριότητες και την έρευνα στο διαδίκτυο οι μαθητές ενθαρρύνονται να κάνουν διάλογο μεταξύ τους σε σχέση με τα θέματα που παρουσιάζονται και μέσω της κατευθυνόμενης ανακάλυψης να απαντήσουν σε ερωτήματα. Η μάθηση εστιάστηκε στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών, ενώ επιχειρήθηκε η δημιουργία γνώσης μέσα από αυθεντικές καταστάσεις και δραστηριότητες (Jonassen, 2010). Η γνώση τοποθετήθηκε

σε πολλαπλά πλαίσια, προετοιμάζοντας τη μεταφορά της σε νέες συνθήκες και παράλληλα τη δημιουργία γνωστικής ευελιξίας και ανταπόκρισης των μαθητών (Brown, Collins, & Duguid, 1989).

Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων εφαρμόσθηκε η επιτυχημένη εφαρμογή της αρχής του «προσιτού», της μετάβασης δηλαδή από το γνωστό στο άγνωστο, από το απλό στο πιο σύνθετο, από το εύκολο στο πιο δύσκολο, από το συγκεκριμένο στο γενικό. Οι δραστηριότητες ήταν σχεδιασμένες με βάση τις ιδιαιτερότητες των μαθητών (νοητικές. συναισθηματικές, σωματικές), την ηλικία, τα ενδιαφέροντά τους και τις πρότερες γνώσεις τους (Schunk, 2010). Υιοθετήθηκαν τέλος διαφορετικοί τρόποι επικοινωνίας, έκφρασης, σύλληψης και ερμηνείας της πραγματικότητας και οι μαθητές ασκήθηκαν στη χρήση τους (Goode, 1994).

Παράλληλα εφαρμόστηκε η βιωματική μέθοδος με κύρια στοιχεία τη βίωση της σημασίας της γιορτής της Θεοτόκου στην προσωπική και κοινωνική ζωή των μαθητών, τη νοηματοδότηση του εορτασμού σε ετήσια βάση στην Ορθόδοξη Εκκλησία, αλλά και σε άλλες χριστιανικές παραδόσεις και την κριτική προσέγγιση της λαϊκής θρησκευτικότητας. Κατά τη διδασκαλία επίσης επιχειρείται ανάδειξη του κεντρικού ρόλου του μαθητή με τον εκπαιδευτικό να επιβλέπει και να επεμβαίνει, όπου χρειάζεται. Ο διδάσκων έχει διαμεσολαβητικό ρόλο («φθίνουσα καθοδήγηση») σε υποστηρικτική βάση (μελέτες, απόψεις, εργαλεία, αναγνωστικές οδηγίες για μεθοδική παρατήρηση). Με αυτόν τον τρόπο το επικοινωνιακό πλαίσιο μετατρέπεται από δασκαλοκεντρικό σε τοπικές επικοινωνιακές νησίδες και επιχειρείται ενθάρρυνση και ανάθεση ρόλου στους μαθητές με αξιολογικές κρίσεις.

Β2. Στόχοι σεναρίου

Στους στόχους του σεναρίου μπορούν να αναφερθούν τα εξής:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο: α) Προσέγγιση βασικών εννοιών θρησκευτικότητας και ιδιαίτερα αυτών που αφορούν το πρόσωπο της Θεοτόκου β) Γνωριμία και κατανόηση του συνόλου και των επιμέρους πτυχών των βασικών θεμάτων της Ορθόδοξης πίστης, όπως αυτά αποτυπώνονται στους ύμνους της χριστιανικής λατρείας που αναφέρονται στην Παναγία και γνωριμία του περιεχομένου και του μηνύματος κάθε θεομητορικής εορτής γ) Κατανόηση της αναγωγικής δύναμης των εικόνων στο πρωτότυπο και των συμβολισμών τους ώστε να επιτευχθεί εμβάθυνση της θεολογίας της εικόνας, αλλά και συνειδητοποίηση της σημασίας της στην Ορθόδοξη παράδοση και στην προσωπική τους ζωή δ) Μελέτη επιρροής του θρησκευτικού γεγονότος στη διαμόρφωση της σύγχρονης πολιτισμικής πραγματικότητας των νέων ε) Εντοπισμός και καταγραφή των θεοτοκωνυμίων μέσα από προσωπική ενασχόληση με πηγές του διαδικτύου, επαφή με τη θρησκευτική τέχνη και αναγνώριση των διαφόρων τύπων τεχνοτροπίας (ανατολική και δυτική) στ) Γνωριμία με τον πλούτο της υμνογραφίας της βυζαντινής παράδοσης και εντοπισμός στοιχείων που αφορούν το θεολογικό υπόβαθρο του προσώπου της Παναγίας καθώς και ουσιαστική γνωριμία με τον τόπο και τα μνημεία, ώστε να ενισχυθεί η σχέση τους με τη θρησκευτική παράδοση της Ελλάδας ζ) Προσέγγιση της γλώσσας ως ένα εργαλείο ανταλλαγής μηνυμάτων, επικοινωνίας και διαμόρφωσης διανοητικής δύναμης και η) Κατανόηση ότι ο γλωσσικός κώδικας ενεργοποιείται ανάλογα με τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες της κάθε κοινωνίας ακόμη και μέσα από μία διαδικτυακή πλατφόρμα.

Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών: α) Εξοικείωση με εφαρμογές εργαλείων web 2, λογισμικά παρουσίασης και ψηφιακής αφήγησης β) Καλλιέργεια ικανότητας συμμετοχής σε ψηφιακές (on line) κοινότητες μάθησης και προώθηση ανάπτυξης του ψηφιακού αλφαβητισμού (information literacy) γ) Ενεργή ενασχόληση με οπτικοακουστικό υλικό και ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, όπως κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου και δ) καλλιέργεια ικανότητας αναζήτησης και συλλογής πληροφοριών από το διαδίκτυο ύστερα από κριτική αξιολόγηση.

Τέλος, στόχοι ως προς τη μαθησιακή διαδικασία: α) Καλλιέργεια συνεργατικής μάθησης β) Καλλιέργεια ευρωπαϊκής συνείδησης και ταυτότητας μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε μία ευρωπαϊκή πλατφόρμα και ενίσχυση αισθήματος ταυτότητας, γ) Αξιοποίηση πολιτισμικού πλούτου και κοινωνικοπολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών δ) Ενίσχυση αυτοπεποίθησης, ανεξαρτησίας, επιδεξιότητας και εκτέλεσης ενεργειών με ακρίβεια και καλλιέργεια δημιουργικότητας και φαντασίας ε) Αλληλοσυσχετισμός μαθημάτων (θρησκευτικά –γεωγραφία-πληροφορική-μουσική) και βαθμιαία ενιαιοποίηση σχολικής γνώσης στ) Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και αλληλεπίδραση ως αποτέλεσμα κάθε διαπροσωπικής επικοινωνίας (συμμετρική αλληλεπίδραση: άμεση ανταπόκριση και ασύμμετρη αλληλεπίδραση: έμμεση ανταπόκριση) ζ) Ρύθμιση της γνώσης (αυτορρύθμιση), ώστε οι μαθητές να διαμορφώσουν προσωπικούς στόχους και τρόπους επίτευξης αυτών και αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2002·& Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004) η) Τροποποίηση απόψεων και υπέρβαση στερεοτύπων (Λάγιος & Δημοπούλου 2007).

Β3. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Η διδασκαλία κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του σεναρίου οργανώνεται ομαδοσυνεργατικά. Οι μαθητές δουλεύουν ομαδικά σε πολυμεσικά περιβάλλοντα και σε «on line» ψηφιακές κοινότητες στις οποίες έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν. Γίνεται επίσης αξιοποίηση της τεχνικής «arfulthinking» (διδασκαλία μέσα από την τέχνη). Η αξιολόγηση επίτευξης των στόχων διενεργείται μέσα από: α) τη σταδιακή δημιουργία ενός «e-portfolio», το οποίο τηρείται και εμπλουτίζεται σταδιακά, β) τη συμμετοχή των μαθητών στις διάφορες δραστηριότητες, γ) την ετεροαξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση των παραγόμενων προϊόντων των μαθητών. Οι ομάδες αξιολογούνται επίσης από τη συνεργασία των μελών τους, τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας, αλλά και το συνολικό αποτέλεσμα της εργασίας τους. Ακολουθείται τέλος συνολικά το μοντέλο της διαμορφωτικής αξιολόγησης σε όλη τη διάρκεια του σεναρίου.

Β4. Πορεία της διδασκαλίας

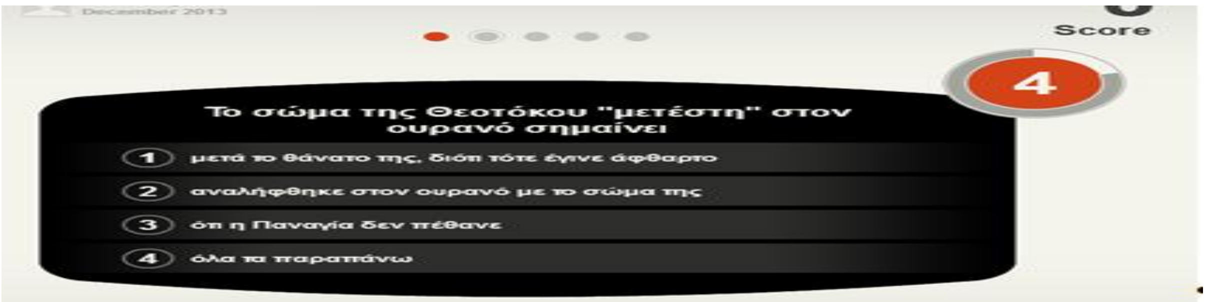
Για την υλοποίηση του σεναρίου χρησιμοποιείται αίθουσα πληροφορικής ώστε οι μαθητές να έχουν πρόσβαση σε υπολογιστές, ενώ παράλληλα γίνεται και αξιοποίηση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και επικοινωνίας. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων αφού έχει προηγηθεί στην τάξη έρευνα βάσει κοινωνιογράμματος. Αρχικά γίνεται κατανομή αρμοδιοτήτων στα μέλη κάθε

ομάδας (χειριστής υπολογιστή, καθοδηγητής βημάτων φύλλου εργασίας, επεξεργαστής υλικού, συντονιστής) και διανέμονται στις ομάδες ηλεκτρονικά τα ίδια φύλλα εργασίας. Σε σχέση με τις πρότερες γνώσεις, οι μαθητές έχουν διδαχθεί ήδη σε προηγούμενα μαθήματα για την εικονογραφία, για τη Μακεδονική και την Κρητική σχολή και τον αγιογραφικό κύκλο.

Όσον αφορά το γνωστικό πεδίο της πληροφορικής απαιτείται μία μικρή εξοικείωση με εφαρμογές web 2, καθώς αξιοποιούνται: α) το λογισμικό Thinglink, το οποίο δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας διαδραστικών εικόνων β) το λογισμικό vocaroo, το οποίο επιτρέπει την ηχογράφηση μηνυμάτων, γ) το λογισμικό artsteps για την κατασκευή εικονικού μουσείου δ) την εφαρμογή «blubbr», η οποία δημιουργεί διαδραστικά video συνδυάζοντας ήχο και εικόνα. Ο χρήστης αξιοποιεί video, τα οποία μπορεί να εντοπίσει στο YouTube, τα οποία όμως εντάσσονται στη διδασκαλία με έναν πολύ πιο δημιουργικό τρόπο, αφού ανάλογα με το περιεχόμενο του video ο χρήστης-εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ενσωματώνει ερωτήσεις, τις οποίες οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν. Οι μαθητές ενημερώνονται από την αρχή του σεναρίου ότι θα κληθούν στο τέλος του video – quiz να απαντήσουν σε ερωτήσεις, ενώ υπάρχει και προκαθορισμένος χρόνος για τις απαντήσεις, ε) την πλατφόρμα Clipflair.

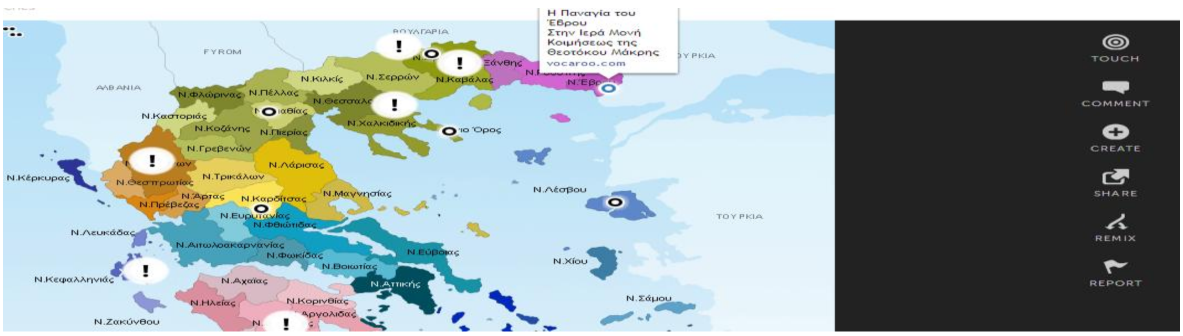
Περιγραφή σεναρίου -Προτεινόμενες Δραστηριότητες.

Α. 1η διδακτική ώρα. Πρώτη φάση: Ενασχόληση με το ψηφιακό σχολείο και εφαρμογές web 2 .Οι μαθητές καλούνται μέσα από την επαφή τους με εικόνες και ύμνους να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν το πρόσωπο της Παναγίας και να γνωρίσουν το περιεχόμενο του μηνύματος κάθε θεομητορικής εορτής. Δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά και αξιοποιούν υλικό από: α) το ψηφιακό σχολείο β) το YouTube γ) την εφαρμογή blubbr. Αναλυτικότερα οι μαθητές μεταβαίνουν στο Φωτόδεντρο (συλλογή εικόνων της Παναγίας) και καταγράφουν τις γιορτές της Παναγίας που γνωρίζουν. Στη συνέχεια γίνεται ακρόαση απολυτίκιων των εορτών της Θεοτόκου (μέσω της εφαρμογής blubbr). Τίθενται ερωτήματα, των οποίων οι απαντήσεις εντοπίζονται στα απολυτίκια, όπως φαίνεται στην εικόνα 1. Τέλος, προσπαθούν να λύσουν ένα κουίζ από το Φωτόδεντρο. Ακολουθεί αναστοχασμός πάνω στις δραστηριότητες, ενώ υιοθετείται το μοντέλο της διαμορφωτικής αξιολόγησης.



Εικόνα 1: Στιγμιότυπο από την εφαρμογή blubbr

Β. 2η διδακτική ώρα. Δεύτερη φάση: Ενασχόληση με εφαρμογές web 2. Στη 2η-διδακτική ώρα γίνεται προβολή συλλογής εικόνων της Παναγίας του ψηφιακού σχολείου σε σχέση με την Παναγία, και οι μαθητές εντοπίζουν διαφορές τεχνοτροπίας σε πρόσωπα, χρώματα, στάσεις, αντικείμενα (Ανατολικής και Δυτικής τεχνοτροπίας). Κατόπιν συμπληρώνουν έναν αντίστοιχο πίνακα σε φύλλο εργασίας που έχει δοθεί από τον εκπαιδευτικό. Ακολουθεί παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας στην ολομέλεια, σχολιασμός και ανατροφοδότηση. Στη συνέχεια εντοπίζουν υλικό από τις ιστοσελίδες του εικονικού μουσείου "Ο Ευαγγελισμός της Θεοτόκου" και την ιστοσελίδα «ArtResource». Δημιουργούν το δικό τους εικονικό μουσείο μέσα από την εφαρμογή κατασκευής εικονικού μουσείου «artsteps» και η δραστηριότητα συνεχίζεται συνεργατικά εξ αποστάσεως. Μέσα από μία μηχανή αναζήτησης εντοπίζουν και καταγράφουν σε κείμενο word με μορφή λίστας Θεοτοκωνύμια. Δίνεται ακόμη στους μαθητές ένας ψηφιακός διαδραστικός χάρτης της Ελλάδος με τίτλο «Παναγίες», που έχει δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό μέσω της εφαρμογής thinglink και στον οποίο έχουν τοποθετηθεί ονόματα της Παναγίας ανάλογα με την περιοχή που εορτάζεται. Ο χάρτης δεν είναι εντελώς συμπληρωμένος και οι μαθητές πρέπει να δουλέψουν ομαδικά ώστε να εντοπίσουν περιοχές που εορτάζεται η Παναγία και το ιδιαίτερο Θεοτοκωνύμιό της. Μπορούν επίσης να προσθέσουν και πολυμεσικό υλικό (video ή συλλογή εικόνων), ενώ θα πρέπει να αξιοποιήσουν το λογισμικό vocaroo για να ηχογραφήσουν στοιχεία για τη γιορτή της Παναγίας. Στο τέλος επιλέγουν μία περιοχή της Ελλάδας ή την περιοχή από την οποία κατάγονται οι γονείς τους ή οι παππούδες και κάνουν στη τάξη μία παρουσίαση για την Παναγία, αλλά και τις παραδόσεις που υπάρχουν γύρω από το πρόσωπό της (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Στιγμιότυπο από τον διαδραστικό χάρτη μέσω της εφαρμογής Thinglink

Σε επόμενο στάδιο οι μαθητές αξιοποιούν εφαρμογή blubbr με την οποία ασχολήθηκαν την προηγούμενη διδακτική ώρα. Ως δραστηριότητα για το επόμενο μάθημα, τους ανατίθεται η δημιουργία ενός κουίζ ερωτήσεων σχετικά με ύμνο που αναφέρεται στην Παναγία. Οι εμπλεκόμενοι έχουν επίσης ως δραστηριότητα τη δημιουργία ενός δικού τους ηχητικού αρχείου. Ανακοινώνουν τα αποτελέσματα στην τάξη, αξιολογούν και αξιολογούνται από τους άλλους μαθητές είτε αυτοαξιολογούνται (Μητροπούλου, 2012).

Γ. 3η διδακτική ώρα. Αξιοποίηση πλατφόρμας «Clipflair». Οι μαθητές επιλέγουν οπτικοακουστικό υλικό από το διαδίκτυο, το οποίο εισάγεται και τροποποιείται μέσα στην πλατφόρμα. Γίνεται επεξεργασία των κειμένων ή των videos (υποτιτλισμός ή ηχογράφηση) και εισαγωγή των μεταδεδομένων από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό στο περιβάλλον της πλατφόρμας (Sokoli, 2005). Στις δραστηριότητες που αναρτούνται μέσα στην πλατφόρμα δίνονται παράλληλα και οδηγίες για τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς που θα αξιοποιήσουν το υλικό, ώστε να το επαναχρησιμοποιήσουν ή να το τροποποιήσουν και να προσαρμόζεται στις δικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ το αρχικό υλικό του δημιουργού-χρήστη παραμένει αυτούσιο. Στη συνέχεια οι δραστηριότητες είναι στη διάθεση όλων των χρηστών, όπως φαίνεται στην Εικόνα 3.



Εικόνα 3: Δραστηριότητα για τα Θρησκευτικά μέσα στο περιβάλλον της πλατφόρμας Clipflair

Δ. Βιωματική δραστηριότητα ποίησης on-line/Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής (εξ αποστάσεως). Στο πλαίσιο υλοποίησης του σεναρίου θα υλοποιηθεί δραστηριότητα δημιουργικής γραφής ποίησης (story telling) με τον τίτλο «Φαντάσου αν….» (Imagine if…). Οι μαθητές λαμβάνουν οδηγίες, ώστε να γράψουν ένα δικό τους ποίημα με την «υπόθεση» τι θα είχε συμβεί «αν Παναγία δεν είχε δεχθεί να εκπληρώσει το θέλημα του Θεού και είχε αρνηθεί». Σκοπός της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να αποκτήσουν κάποιες εμβρυακές κατευθύνσεις γραφής ποίησης μέσω διαδικτύου και να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση. Οι μαθητές γράφουν το ποίημα συνεργατικά μέσω των κοινόχρηστων εγγράφων της google. Ο διδάσκων έχει ανεβάσει προηγουμένως το έγγραφο με το πρότυπο και τις οδηγίες στα κοινόχρηστα έγγραφα της google και μέσω της επιλογής «share» δίνει στους μαθητές δικαιώματα συνδημιουργού του εγγράφου. Στο τέλος, ανακοινώνονται οι διάφορες εκδοχές του ποιήματος αφού πρώτα οπτικοποείται με λέξεις-κλειδιά και δημιουργείται ηλεκτρονικό ανθολόγιο με τη συλλογή των ποιημάτων.

Β5. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Στην απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή περιλαμβάνονται η ύπαρξη διαδικτύου, προτζέκτορα, λογισμικό επεξεργασίας κειμένου, ακουστικά και ηχεία για ηχογράφηση, φύλλα εργασίας και φύλλα αξιολόγησης.

Β6. Έρευνα

Για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων της αποδοτικότητας του σεναρίου διενεργήθηκε έρευνα πεδίου και για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος. Δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο με ανώνυμη συμμετοχή των μαθητών, ώστε να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα των εμπλεκομένων. Οι συμμετέχοντες παρείχαν αρχικά τα δημογραφικά τους στοιχεία και εν συνεχεία κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο με δεκαέξι (16) ερωτήσεις και με μεταβλητές που σχετίζονται με την ανταπόκριση μαθητών στις δραστηριότητες. Οι απαντήσεις δίνονται σε μία κλίμακα τύπου «Likert» από 1 έως 5, όπου 1= καθόλου και 5= πάρα πολύ, ενώ το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε επιμέρους κλίμακες.

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται μίας αδρομερής παρουσίαση και σε πρώτο επίπεδο ερμηνεία και σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας που προέκυψαν με την επεξεργασία των ερωτηματολογίων. Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε η γραμμική παλινδρόμηση (linear regression) με εξαρτημένη μεταβλητή την ικανότητα των εμπλεκομένων να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες και ανεξάρτητες μεταβλητές την ηλικία, το φύλο και την εξοικείωση με τις τεχνολογίες. Οι μεταβλητές που συμβάλλουν σημαντικά είναι οι εξής, με σειρά σημαντικότητας: α) η συμμετοχή των μαθητών και β) η αποδοτικότητα των εργαλείων σε σχέση με την αντίληψη ότι η επικοινωνία μέσω υπολογιστή διευκόλυνε την ισότιμη επικοινωνία μεταξύ μαθητών. Βέβαια το δείγμα είναι μικρό (52 μαθητές) και δε θα μπορούσαν να γενικευτούν σε αυτό το σημείο τα συμπεράσματα. Η αποδοχή της πρακτικής όμως ήταν μεγάλη και οι μαθητές κατάφεραν να συνεργασθούν με επιτυχία και να εξοικειωθούν γρήγορα με τις δραστηριότητες και το περιβάλλον εργασίας (Πλειός, 2011).

Τα κυριότερα συμπεράσματα σύμφωνα και με την επεξεργασία των ερωτηματολογίων μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: α) Καταγράφηκε θετική αποδοχή του σεναρίου από τους μαθητές. Το σενάριο αποτέλεσε μια ελκυστική εμπειρία για τα παιδιά σε ποσοστό 90% ενώ το ίδιο θετικά συνέβαλε και η διεπιστημονική διδασκαλία στην ενδυνάμωση της τάξης και την κριτική ικανότητα

των μαθητών σε ποσοστό 90% β) Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών δήλωσε ότι ήταν πολύ ευχαριστημένο με τις δραστηριότητες και τον ρόλο που είχε στην ομάδα και μόνο ένας μαθητής δεν ήταν ικανοποιημένος από το ρόλο του γ) Υπήρξε σταδιακή βελτίωση στην κατανόηση θρησκευτικών εννοιών και ορολογιών σε θεωρητικό επίπεδο σε ποσοστό 80% δ) Το ενδιαφέρον των μαθητών διατηρήθηκε αμείωτο κατά τη διάρκεια της πρακτικής, ενώ οι μαθητές εστίασαν στα σημαντικά σημεία του μαθήματος σε ποσοστό 95%.

Β7. Συμπερασματικά

Μπορεί η εξοικείωση με πολυμεσικές εφαρμογές να είναι χρονοβόρα για τον εκπαιδευτικό, μετά όμως από τα αρχικά στάδια εφαρμογής στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γίνουν περισσότερο δημιουργικοί και αποτελεσματικοί αναβαθμίζοντας τη διαδικασία μάθησης (Τσατσαρώνη, Κούρου, 2007). Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου υιοθετήθηκαν από τους μαθητές στάσεις που τους επιτρέπουν να βλέπουν τον κόσμο με διαφορετικούς τρόπους: να τον περιγράφουν, να τον ερμηνεύουν, να τον ελέγχουν, να τον βιώνουν, να τον «μετρούν», να τον εξηγούν, να τον απεικονίζουν και να τον αναπαριστούν με περισσότερους του ενός τρόπους και σε περισσότερες της μιας γλώσσας (εικόνα, ήχος) μέσα από την πληροφορική και ταυτόχρονα μέσα από διάφορα γνωστικά πεδία (Λαμπροπούλου, 1999). Καλλιεργήθηκε τέλος, η κριτική ικανότητα των μαθητών, η οποία είναι αναγκαία προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους σε πολύπλοκες κοινωνίες (Τσατσαρώνη, Κούρου, 2007). Επιλεκτικές δραστηριότητες επίσης, μπορούν να αξιοποιηθούν και στο Δημοτικό, στη Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου, στην Α΄ & Β΄ Λυκείου, αλλά και στα μαθήματα της Ιστορίας και της Ερευνητικής Εργασίας στην Α΄ και Β΄ Λυκείου (π.χ η Παναγία στη Λογοτεχνία, στα δημοτικά τραγούδια κ.α).

Β8. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Άρθρα σε περιοδικά

Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher, 18 (1), 32-42.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μάριος. (2015). Φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών: Συμβολή στον σχεδιασμό της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο, Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», Τόμος 3, Τεύχος 1, 2015 © εκπ@ιδευτικός κύκλος, ISSN: 2241-4576, σσ. 139-153.

Ματσαγγούρας, Η. (2002α), Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.

Βιβλία

Goode, D. (1994). A *world without words. The social construction of children born deaf and blind. Philadelphia:* Temple University Press.

Λαμπροπούλου, Β. (1999) (Επ.), *Η Κοινωνία και οι Κωφοί, Κοινότητα και Κουλτούρα Κωφών. 1ο Εκπαιδευτικό Πακέτο*. Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ-ΥΠ.Ε.Π.Θ. Πάτρα: Μονάδα Αγωγής Κωφών, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών.

Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives, Partnering for Real Learning* . Thousand Oaks: Corwin.

Πλειός, Γ. *Η κοινωνία της ενημέρωσης,* εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 2011.

Schunk, D. H. (2009). *Θεωρίες μάθησης. Μια εκπαιδευτική θεώρηση* (Ε. Εκκεκάκη, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κεφάλαια σε τόμους και πρακτικά συνεδρίων

Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία, στο Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθείτω, 2004.

Λάγιος, Β., & Δημοπούλου Ζ. (2007). Η κοινωνική προκατάληψη των Ελλήνων μαθητών απέναντι στην πολιτισμική ειονότητα των Τσιγγάνων μαθητών . Στο Γεωργογιάννης , Π. (2007) (Επιμ.) Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση: Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα, Τόμος 5ος . Πάτρα: Αυτοέκδοση σσ. 177-196.

Μητροπούλου, Β. «Το εκπαιδευτικό σενάριο με χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Θρησκευτικών. Στο: Αγωγή αγάπης και ελευθερίας, Τιμητικό αφιέρωμα στον ομότιμο καθηγητή Χ. Βασιλόπουλο, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2012.

Τσατσαρώνη, Α & Κούρου, Μ. (2007), Προγράμματα Σπουδών- Δημιουργική και Κριτική Σκέψη: Όροι και προϋποθέσεις. Στο: Βασίλης Κουλαίδης (επιμ.), Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης, για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) σσ. (61-77), Athens: ΟΕΠΕΚ.

Sokoli, S. (2005). "Temas de investigación en traducción audiovisual: La definición del texto audiovisual". In Zabalbeascoa, Patrick et al (eds). La Traducción Audiovisual: Investigación, Enseñanza Y Profesión, Granada: Editorial Comares, 177_185.

Αναφορές στο Διαδίκτυο

Jonassen, D. (2010). *Educational Psychology and Learning Technologies*. Retreived from http://web.missouri.edu/jonassend/index.html, προσπελάστηκε στις 20/3/2016.

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Θρησκευτικά Λυκείου, 2015. Ανακτήθηκε από: http://www.iep.edu.gr/images/npsfek/%CE%A6EK_%CE%98%CE%A1%CE%97%CE%A3%CE%9A%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%91.pdf, προσπελάστηκε στις 24/2/2015.

Wendy W Murawski, Lisa A Dieker, Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level. Ανακτήθηκε από http://www.senia.asia/wp-content/uploads/2011/02/Tips-and-strategies-for-co-teaching-at-the-secondary-level.pdf, retrieved on 12/2/2013.

Λογισμικά

ArtResource, http://www.artres.com/C.aspx?VP3=CMS3&VF=ARTHO1_3_VForm.

Clipflair, ClipFlair (http://www.clipflair.net/.

Εικονικό μουσείο "Ο Ευαγγελισμός της Θεοτόκου", http://www.annunciation.gr/C6.php.

Λογισμικό κατασκευής εικονικού μουσείου «artsteps», www.artsteps.com.

Λογισμικό «blubbr», https://www.blubbr.tv/game/index.php?game_id=28789&org=0#.Uu1YibSzyB5.

Λογισμικό vocaroo, http://vocaroo.com/.

Λογισμικό thinglink, http://www.thinglink.com/.

Youtube, https://www.youtube.com/?hl=el&gl=GR).

Φωτόδεντρο, (http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/5591.

Ψηφιακό Σχολείο, http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-B118/381/2536,9839/extras/Presentations/kef1_en5_eyaggelismos_anatoliki_texni.swf

Όταν τα Θρησκευτικά συναντούν το "DEBATE"

Βασιλική Ματιάκη

Υποψήφια Διδάκτωρ Θεολογίας, ΑΠΘ, εκπαιδευτικός εξειδικευμένη στην Ειδική Αγωγή και Ψυχολογία, vasilikimat123@gmail.com

Περίληψη

Η διδακτική πράξη, το λειτούργημα του εκπαιδευτικού, η φύση και η λειτουργία του θεσμού του σχολείου δέχονται καθοριστικές αλλαγές. Οι διδακτικές μεθοδολογίες και οι στρατηγικές διδασκαλίας αναφέρονται, πλέον, σε ένα συνδυασμό πολυδύναμων συστημάτων διδακτικών επιλογών σε αλληλοδυναμική συσχέτιση. Με αυτήν την λογική, εκφράζοντας τις νέες παιδαγωγικές τάσεις, προτείνουμε, με το παρόν διδακτικό σενάριο, τη μέθοδο *των αντιγνωμιών* ή αλλιώς τους *αγώνες επιχειρηματολογίας* ή *debate* για τη διδασκαλία ενός μαθήματος Θρησκευτικών. Ο σκοπός του debate στη σχολική τάξη και στο μάθημα των Θρησκευτικών δεν είναι να καταφανεί και να αποδειχθεί η ορθή ή μη ορθή διάσταση των απόψεων, ώστε να εξαχθεί ένα ασφαλές και αποκλειστικό συμπέρασμα προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση, αλλά κυρίως η βιωματική προσέγγιση επίλυσης προβλήματος σε πραγματικό χρόνο. Το Σχέδιο Διδασκαλίας βασίζεται στην επιλογή και το συνδυασμό διδακτικών εργαλείων. Συμπεραίνεται ότι η αξιοποίηση των διδακτικών εργαλείων στη διδακτική πράξη προσφέρουν ένα ασφαλές πεδίο διδακτικών επιλογών για ευρηματικές καινοτόμες προσεγγίσεις.

Λέξεις κλειδιά: αγώνες επιχειρηματολογίας, θρησκευτικά, Βιοϊατρική, Βιοηθική

Α. Εισαγωγή

Οι αγώνες επιχειρηματολογίας προσφέρουν ένα δομημένο αλλά και παιγνιώδες διδακτικό περιβάλλον, όπου κυριαρχούν: η ορθή λογική, η ορθή δόμηση του επιχειρηματολογικού λόγου, η σαφήνεια, η πειστικότητα και η κοσμιότητα.

Υποστηρίζουμε ότι ο ορθολογισμός σε ζητήματα πνευματικής φύσης (όπως είναι τα θρησκευτικά) συνιστά ένα αναστοχαστικό περιβάλλον αφουγκρασμού και όχι μέθοδο αμφισβήτησης και αναθεώρησης παγιωμένων θέσεων και απόψεων. Μάλιστα, οι θρησκευτικές αξίες και θέσεις της ορθόδοξης χριστιανικής αγωγής, εκ προοιμίου, δεν δύνανται να τεθούν σε διαλογική αμφισβήτηση, καθώς αποτελούν αλήθειες εξ αποκαλύψεως, *αποκεκαλυμμένες*. Ωστόσο, υπάρχουν σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα τα οποία σχετίζονται με προβληματικές καταστάσεις, που έχουν συμπεριληφθεί στην ύλη των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Θρησκευτικών και προσφέρουν κατάλληλο υλικό για κριτική τοποθέτηση. Εκτιμούμε ότι περισσότερη συμβατότητα με τις ανάγκες ενός αγώνα επιχειρηματολογίας παρουσιάζει το διδακτικό εγχειρίδιο της Γ΄ Λυκείου, το οποίο είναι αφιερωμένο σε θέματα βιοηθικής και σύγχρονου προβληματισμού.

Τα οφέλη από την αξιοποίηση του debate στην διδακτική πράξη καλύπτουν δρώντες τομείς της μάθησης: κριτική σκέψη, αναλυτική σκέψη, συμμόρφωση σε κανόνες, ετοιμότητα, προφορική έκφραση, γραπτή έκφραση, υπόδυση ρόλων, αυτοκυριαρχία, αυτοπεποίθηση, αυτοσυγκράτηση (διαλογικός τρόπος επίλυσης προβλημάτων), σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων, συνεργασία, δημοκρατικές διαδικασίες, ανακαλυπτική μάθηση, μάθηση με δοκιμή και πλάνη, εξερευνητική μορφή εργασίας.

Διδακτική ενότητα: Βιοϊατρική και Ηθική, διδακτικό εγχειρίδιο Γ λυκείου Θρησκευτικών. Διδακτικός χρόνος: 3 ώρες διδακτικές στο σύνολο.

Ο σκοπός του debate στη σχολική τάξη και στο μάθημα των Θρησκευτικών δεν είναι να καταφανεί και να αποδειχθεί η ορθή ή μη ορθή διάσταση των απόψεων, ώστε να εξαχθεί ένα ασφαλές και αποκλειστικό συμπέρασμα προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση, δηλαδή, ο στόχος δεν είναι η άμεση διδασκαλία της ενότητας αλλά:

1) Να παρουσιαστούν όλες οι διαστάσεις ενός προβλήματος/ προβληματικής κατάστασης
2) Να διατυπωθούν επιχειρήματα για κάθε μία διάσταση ("εν κύκλω" προσέγγιση του θέματος)
3) Να αναλυθούν και να αξιολογηθούν τα επιχειρήματα

Γνωστικοί Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές:

- Αναπτύσσουν μέσω κριτικού διαλόγου τη θρησκευτική τους συνείδηση (διερευνητική, ερμηνευτική προσέγγιση)
- Αναστοχάζονται
- Κατοχυρώνουν ή και εξασφαλίζουν πιο στέρεη γνώση
- Αποκρυσταλλώνουν
- Διατυπώνουν
- Συναισθηματικοί/ κοινωνικοί:
- Ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών
- Βιωματική μάθηση, αυτοανακάλυψη.
- Θίγονται ζητήματα ηθικών στάσεων και αρχών

- Συνάδει με το ψυχοκινητικό επίπεδο των εφήβων, όπου η προσωπική νοηματοδότηση είναι κυρίαρχο αίτημα της ψυχοκινητικής ωρίμανσης των μαθητών στην εφηβεία και συνοδεύεται με κριτική αμφισβήτηση, αίτημα ελευθερίας, ποικιλία στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων

Μεταγνωστικοί:

- Ανακάλυψη της γνώσης
- Στρατηγικές ανατροφοδότησης
- Μεταγνωστικές δεξιότητες

Προσδοκώμενα αποτελέσματα:

Τι αναμένεται από την υλοποίηση της διδασκαλίας:

1. Να εξοικειωθούν με την ορολογία και τη θεματική της Βιοϊατρικής και της Βιοηθικής
2. Να γνωρίσουν εφαρμογές βιοϊατρικής
3. Να ενημερωθούν για ηθικά, νομικά, κοινωνικά ζητήματα που σχετίζονται με τις εφαρμογές
4. Να διακρίνουν την Ορθόδοξη χριστιανική ηθική σε σχέση με τη βιοϊατρική (σεβασμός της ζωής, όρια ανθρώπινης ελευθερίας)
5. Να μάθουν να διαλέγονται και να διαχειρίζονται αντίθετες θέσεις και στάσεις με νηφαλιότητα
6. Να ισχυροποιήσουν την ικανότητα να υπερασπίζονται τις θέσεις τους
7. Να αντιληφθούν ότι η επιχειρηματολογία είναι διαλεκτική τέχνη του λόγου με την οποία δημιουργούμε ή ανασκευάζουμε κάτι (θέση, επιχείρημα)
8. Να συνειδητοποιήσουν ότι η διαλεκτική ως μέθοδος διαλόγου ασκήθηκε και από τους πατέρες της Εκκλησίας
9. Να κατανοήσουν ότι τα ζητήματα της βιοηθικής σχετίζονται με ζητήματα ηθικής τάξης, στάσης ζωής και εμπράγματης έκφρασης των θρησκευτικών πεποιθήσεων

Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ενδογενής εποικοδομισμός (κοινωνικογνωστική σύγκρουση): Προσπέλαση στη γνώση:

- Καταφάσεις/ αρνήσεις: οι μαθητές καλούνται να δουν τις αρνήσεις, τα ανάστροφα ενεργήματα (τι λέει κάποιος με αντίθετη γνώμη) και τα συνδυαστικά ενεργήματα (το πώς αλλιώς). Η σκέψη των μαθητών ψάχνοντας την ισορροπία (γιατί η αντίφαση βιώνεται ως ανισορροπία) προκαλεί την κοινωνικογνωστική σύγκρουση, η οποία ενεργοποιεί τη γνώση. Γνωστική και κοινωνική σύγκρουση προκαλείται καθώς η αντίφαση δεν μπορεί να εξηγηθεί ·διαταράσσεται η γνωστική ομοιομορφία και αναπτύσσονται οι μηχανισμοί μάθησης. Στη συνέχεια επέρχεται η αναδόμηση δηλ. η μεταβολή των γνωστικών δομών.
- Εναρμόνιση νέων και προηγούμενων γνώσεων
- Συγκρότηση γνωστικών ενεργημάτων
- Τα γνωστικά προϊόντα: Τάξεις/ σχέσεις

Κοινωνικός κονστρουκτιβισμός:

- Η παραγωγή και η ερμηνεία του νοήματος από τους μαθητές

Κοινωνικός δομισμός:

- Η γνώση ως αποτέλεσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και γλώσσας παρά ως εμπειρία

αλληλεπίδρασης και γλώσσας παρά ως εμπειρία

Β2. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Προσπέλαση στη γνώση: Καταφάσεις/ αρνήσεις: οι μαθητές καλούνται να δουν τις αρνήσεις, τα ανάστροφα ενεργήματα (τι λέει κάποιος με αντίθετη γνώμη) και τα συνδυαστικά ενεργήματα (το πώς αλλιώς). Η σκέψη των μαθητών ψάχνοντας την ισορροπία (γιατί η αντίφαση βιώνεται ως ανισορροπία) προκαλεί την κοινωνικογνωστική σύγκρουση, η οποία ενεργοποιεί τη γνώση. Γνωστική και κοινωνική σύγκρουση προκαλείται καθώς η αντίφαση δεν μπορεί να εξηγηθεί ·διαταράσσεται η γνωστική ομοιομορφία και αναπτύσσονται οι μηχανισμοί μάθησης. Στη συνέχεια επέρχεται η αναδόμηση δηλ. η μεταβολή των γνωστικών δομών.

Περιγράψτε τις τεχνικές διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσετε, καθώς και τις τεχνικές αξιολόγησης επίτευξης των στόχων.

Αξιολογήσεις:

Αξιολόγηση επιχειρηματολογικού αγώνα:

- ΜΕΔΟΥΣΑ: Μεθοδολογία, Επιχειρηματολογία, Δομή, Ομαδικότητα, Ύφος, Συμμετοχή, Αντίλογος (από τον κανονισμό διεξαγωγής αγώνων)

Αξιολόγηση της κατανόησης του κεντρικού θεματικού πυρήνα της διδακτικής ενότητας: το ορθόδοξο ήθος, η ορθόδοξη θέση απέναντι σε αυτά τα ζητήματα και σε ποιες αρχές (αξιολογικές θέσεις) στηρίζεται: Η αλήθεια, η αγάπη, η ελευθερία είναι τα κριτήρια διάκρισης του ¨καλού από το κακό¨

Αυτοαξιολόγηση όλων των εμπλεκομένων:

- Αξιολόγηση της επιτυχούς προπαρασκευής των μαθητών από τον εκπαιδευτικό
- Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού ως προς την επιτυχία της διαδικασίας
- Αυτοαξιολόγηση των μαθητών και αξιολόγηση της διαδικασίας από αυτούς

Β3. Πορεία της διδασκαλίας

Μετατροπή διδακτικού αντικειμένου σε κατάσταση- πρόβλημα: *Βιοϊατρική και Ηθική* (ΔΕ 14, σχολικό εγχειρίδιο Γ΄ Λυκείου)

Φάση προετοιμασίας: Προετοιμάζουμε τους μαθητές 2- 3 μαθήματα πριν τη διεξαγωγή, για το σκεπτικό, τη διαδικασία, τους κανόνες και τους στόχους του debate (ή αλλιώς από εδώ και πέρα του αγώνα επιχειρηματολογίας)

1η ώρα: Εισηγούμαστε στους μαθητές τη θεωρητική βάση της επιχειρηματολογίας που είναι η διαλεκτική, η ρητορική, ένα είδος *πνευματικής ξιφομαχίας* που ανέπτυξαν σε διάφορες εκφάνσεις οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι (Πλάτωνας, Αριστοτέλης, σοφιστές, Σωκράτης κ.ά.).

Ενημερώνουμε ότι η διαλεκτική στη βυζαντινή διανόηση των εκκλησιαστικών πατέρων ήταν συνήθης μέθοδος συζητήσεων και διαπραγματεύσεων, όπως στις Ησυχαστικές έριδες με τον Άγιο Γρηγόριο Παλαμά. Τονίζουμε ότι όσον αφορά στη φιλοσοφική βάση της διαλεκτικής, οι πατέρες θεωρούσαν ότι μέχρι το βαθμό που αυτή δεν αντικαθιστά τη διδασκαλία για τη σωτηρία του ανθρώπου και προορίζεται για την *παίδευσιν* του ανθρώπου είναι χρήσιμη, και γι΄αυτόν τον λόγο δεν δίσταζαν να τη χρησιμοποιούν σε περιόδους θεολογικών ερίδων.

2η ώρα: Οργανώνουμε τις δύο ομάδες (Λόγου και Αντίλογου), τους κριτές και το ακροατήριο, με ελεύθερη συμμετοχή ή με κλήρωση ή με τη «*μέθοδο της γυάλας*». Ορίζονται δύο ομάδες (*Λόγος και Αντίλογος*) από πέντε μέλη έκαστη και επιλέγονται τρεις ομιλητές για την καθεμία.

Κατόπιν παρουσιάζεται στους μαθητές το θέμα της επιχειρηματολογίας ώστε να έχουν το χρόνο να αναπτύξουν τα επιχειρήματά τους μέχρι τη μέρα της διεξαγωγής. ΤΟ ΘΕΜΑ του αγώνα: « Υπάρχουν όρια στην ανθρώπινη ελευθερία κατά (στις) βιοϊατρικές εφαρμογές».

Ο Λόγος θα υποστηρίξει: ότι «*υπάρχουν όρια στην ανθρώπινη ελευθερία*» και ο Αντίλογος ότι «*αυτά μπορούν να διαρρηγνύονται όποτε θεωρηθεί αναγκαίο ή ωφέλιμο*» (καθώς δεν υπάρχει κάτι αιώνια σταθερό και τα πάντα είναι ρευστά). Ορίζονται οι κριτές από το σώμα των μαθητών, οι χρονομέτρες και το ακροατήριο. Δίδονται σε έντυπο οι αξιολογικοί κανόνες της επιχειρηματολογικής τέχνης (ΜΕΔΟΥΣΑ)

Αναφερόμαστε στη διαδικασία: οι πρώτοι τέσσερις ομιλητές (Λόγος και Αντίλογος) έχουν από 5 λεπτά να τοποθετηθούν και οι τρίτοι στη σειρά ομιλητές από τέσσερα. Μετά την ομιλία του πρώτου, ακολουθεί ο Αντίλογος, μετά πάλι ο Λόγος μέχρι να ολοκληρωθούν όλες οι ομιλίες.

3η ώρα: Δείχνουμε σε ταινία ένα 12λεπτο με στιγμιότυπα από μαθητικούς αγώνες. https://www.youtube.com/watch?v=qf5Cc9zrTo4

Γίνεται εισήγηση στη διδακτική ενότητα για να εξηγηθούν και να ερμηνευθούν όροι πιθανόν άγνωστοι στους μαθητές, όπως: *βιοτεχνολογία, βιοηθική, βιοϊατρική*

Αναφέρουμε σύγχρονες εφαρμογές βιοτεχνολογίας και βιοϊατρικής: κλωνοποίηση, ευγονική, αφαίρεση και μεταμόσχευση οργάνων, αντισύλληψη κ.ά.

Περιοριζόμαστε στο θεωρητικό εισαγωγικό μέρος, αφήνοντας τη θέση της εκκλησίας, η οποία παρουσιάζεται κατά την επόμενη, του αγώνα, διδακτική ώρα

Φάση διεξαγωγής: Εφόσον εξασφαλιστεί η θεωρητική προπαρασκευή των μαθητών και έρθει η ημέρα διεξαγωγής του debate, μετατρέπουμε το κεντρικότερο ζήτημα της ενότητας σε ερώτημα και το γράφουμε στον πίνακα: *Υπάρχουν όρια στην ανθρώπινη ελευθερία κατά (στις) τις βιοϊατρικές εφαρμογές*; Το ερώτημα αυτό θα είναι το θέμα του αγώνα επιχειρηματολογίας (debate). Στη λήξη ή ίσως και στην έναρξη θα δοθεί στους μαθητές σε έντυπη μορφή, πλήρης η τοποθέτηση της ορθόδοξης εκκλησιαστικής θεώρησης, η οποία εκφράζεται από την ανάπτυξη της διδακτικής ενότητας.

Διδακτικό εργαλείο "*The three faces*": Υπάρχουν αναρτημένα 3 πόστερ με 3 διαφορετικά πρόσωπα (φάτσες): Το χαμογελαστό αντιπροσωπεύει τη δήλωση "υπάρχουν όρια", το συνοφρυωμένο "όχι δεν συμφωνώ" και το ουδέτερο "δεν είμαι σίγουρος/η". Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές που δεν θα συμμετέχουν στο αγώνα να τοποθετηθούν μπροστά από το πόστερ που τούς αντιπροσωπεύει περισσότερο. Καταγράφονται τα αρχικά δεδομένα και στη λήξη του debate ζητείται να επαναληφθεί η ίδια διαδικασία για αν φανεί εάν υπήρξε αλλαγή στον τρόπο σκέψης των μαθητών, και προς ποια κατεύθυνση (θετική, αρνητική, ουδέτερη).

Κατά τη διεξαγωγή του αγώνα θα υπάρχουν οι κριτές, οι χρονομέτρες και το ακροατήριο, που είναι οι υπόλοιποι μαθητές. Τα αρχικά επιχειρήματα της κάθε ομάδας καταθέτονται έντυπα. Καταγράφονται με λεπτομέρεια από τους κριτές τα επιχειρήματα που θα ακουστούν κατά τη διάρκεια του αγώνα. Τα μέλη των ομάδων καλούνται στο βήμα από τον συντονιστή, ο οποίος μπορεί να είναι είτε ο εκπαιδευτικός είτε μαθητής. Δεν επιτρέπονται παρεμβολές με ερωτήσεις κατά τη διάρκεια των ομιλιών

Στο τέλος, μετά τη συνοπτική ανακεφαλαίωση των επιχειρημάτων της κάθε ομάδας από τον 3ο ομιλητή:

- Οι κριτές κάνουν σύντομα σχόλια για την κάθε ομάδα, μέλη των ομάδων επίσης μπορούν να εκφράσουν τις εντυπώσεις από τις ομιλίες. Ανακοινώνεται από τους κριτές η νικήτρια ομάδα, βάσει των αξιολογικών κανόνων της επιχειρηματολογικής τέχνης ΜΕΔΟΥΣΑ (σαφήνεια, ύφος, πειστικότητα, ευγένεια, μεθοδικότητα, ευγένεια)
- Στη λήξη ζητείται να επαναληφθεί η διαδικασία τοποθέτησης στις αφίσες- πόστερ για όλους τους μαθητές, για αν φανεί εάν υπήρξε μετακίνηση των μαθητών από την αρχική τους θέση, και προς ποια κατεύθυνση (θετική, αρνητική, ουδέτερη)

4η ώρα: Ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει, ταξινομεί κωδικοποιώντας όλα τα επιχειρήματα που παρουσιάστηκαν κατά τον αγώνα επιχειρηματολογίας και τα μοιράζει στους μαθητές σε έντυπη μορφή

Παρουσιάζει τις θέσεις της ορθόδοξης εκκλησιαστικής παράδοσης:

- «Η χρήση της Βιοτεχνολογίας είναι επιθυμητή και επιτρεπτή. Η κατάχρησή της κρίνεται ανεπιθύμητη και απαράδεκτή, επειδή γίνεται απάνθρωπη, παραβιάζοντας την ελευθερία του ανθρώπου και στερώντας την ανθρωπιά του».
- «Βασική αρχή της εφαρμογής της Βιολογίας είναι : να μην πλήττεται η αλήθεια, η ελευθερία και η ανθρωπιά του ανθρώπου, δηλαδή η επίγεια εικόνα του Θεού» .
- «Σκοπός μας είναι να μη γίνει ο βίος αβίωτος, να μην επιτρέψουμε συνθήκες που εμποδίζουν την ευτυχία μας, με άλλα λόγια, να ζήσουμε τη ζωή»

Ενεργοποιεί τους μαθητές για εκτενή συζήτηση και στο τέλος μοιράζονται φύλλα αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης

- Ο ρόλος του διδάσκοντα: καθοδηγητικός, οργανωτικός, συμβουλευτικός, συντονιστικός
- Ο ρόλος των μαθητών/εκπαιδευόμενων: εισηγητές, κριτικοί παρατηρητές, αναλυτές, κριτές και κρινόμενοι

Β4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Έντυπο υλικό:

- πόστερ
- ενημερωτικά φυλλάδια αξιολογικών κανόνων
- έντυπα με τις επιχειρηματολογικές θέσεις της κάθε ομάδας
- έντυπα με τις θέσεις της ορθόδοξης πίστης
- έντυπο καταγραφής δεδομένων της αρχικής και τελικής αξιολογικής τοποθέτησης των μαθητών (ένταξη στις δηλωτικές ομάδες του πόστερ)
- φύλλα αξιολόγησης
- Οπτικοακουστικό υλικό:
- διαδραστικός πίνακας ή προτζέκτορας

Β5. Έρευνα

Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία δεν υπάρχει κάτι σχετικό με την αξιοποίηση αγώνων επιχειρηματολογίας στη διδακτική πράξη. Στην ξενόγλωσση, ενδεικτικά παραπέμπουμε: α) Snider Alfred C. - Schnurer Maxwell (2002). *Many Sides: Debate Across the Curriculum*. Νέα Υόρκη: IDEA Press Books. Β) Corbert E.P.J. - Connors R.J. (1999). *Classical Rhetoric for the modern student.* Oxford University Press.

Β6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση αποτιμήθηκε ως πλέον συμβατή με την πνευματική ωριμότητα των μαθητών, καθώς συνάδει με το ψυχοκινητικό επίπεδο των εφήβων, όπου η προσωπική νοηματοδότηση είναι κυρίαρχο αίτημα της ψυχοκινητικής ωρίμανσης των μαθητών στην εφηβεία και συνοδεύεται με κριτική αμφισβήτηση, αίτημα ελευθερίας, και αποτίμηση ποικιλίας στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων.

Ο ορθολογισμός σε ζητήματα πνευματικής φύσης (όπως είναι το ΜτΘ) συνιστά ένα αναστοχαστικό περιβάλλον αφουγκρασμού και όχι μέθοδο αμφισβήτησης και αναθεώρησης εκπεφρασμένων θέσεων και απόψεων της ορθόδοξης διδασκαλίας

Ωστόσο, υπάρχουν σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα τα οποία σχετίζονται με προβληματικές καταστάσεις, που έχουν συμπεριληφθεί στην ύλη των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Θρησκευτικών και προσφέρουν κατάλληλο υλικό για κριτική τοποθέτηση

Σημεία εστιασμού κατά τη διάρκεια προετοιμασίας της διδακτικής προσέγγισης:

- Πρέπει να ξέρουμε γιατί θα χρησιμοποιήσουμε Αγώνες Αντιλογίας (ποιους διδακτικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς και στόχους θα εξυπηρετήσει). Να χρησιμοποιούμε αυτή τη μέθοδο με φειδώ και για συγκεκριμένους στόχους
- Να εξασφαλίσουμε ότι δεν θα υποσκελίσει η μέθοδος το περιεχόμενο, να μην εστιάσουμε, δηλαδή, στο εργαλείο και παραθεωρήσουμε το έργο. Η διλημματική θέση του αγώνα θα πρέπει να μπορεί να καλύπτει εκτός από τις ανάγκες ενός debate και το κεντρικό μήνυμα της διδακτικής ενότητας
- Να είμαστε πολύ καλά ενημερωμένοι και πληροφορημένοι για τους Αγώνες Επιχειρηματολογίας ή Αντιλογίας
- Να μπορούμε να διαχειριστούμε την τάξη και τους μαθητές με τους οποίους θα δουλέψουμε, να υπάρχει δηλαδή κλίμα συνεργατικότητας και αμοιβαιότητας
- Να λαμβάνουμε υπόψη πιθανή απόκλιση μεταξύ του προβλεπόμενου/πραγματικού χρόνου και του διαθέσιμου χρόνου

Β7. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Σαλβαράς, Γ., Σαλβαρά, Μ. (2011). Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας, Σχολική πρακτική: Κατασκευή και χρήση "εργαλείων" διδασκαλίας. Αθήνα: Διάδραση.

Χατζηδήμου, Δ., Χατζηδήμου, Κ. Δ., (2014). Προγραμματισμός διδασκαλίας στη θεωρία και στην πράξη : εκπαιδευτικές-διδακτικές τεχνικές, σχέδια μαθήματος και διδακτικά σενάρια για το δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο. Αθήνα: Διάδραση.

Dees, J. (2010). The Religion Teacher's Guide to Lesson Plannings. Retrieved November 10, 2015, from http://www.thereligionteacher.com/

Β8. Παράρτημα

Δεν υπάρχουν φύλλα εργασίας. Παραπέμπουμε μόνον στους κανονισμούς διεξαγωγής αγώνων επιχειρηματολογίας: http://edu.klimaka.gr/scholikes-drasthriothtes/diagwnismoi/1021-kanones-diexagwghs-agwnes-epicheirhmatologias.html

Η συνεργατική μάθηση στο πλαίσιο δημιουργίας ενός ηλεκτρονικού σχολικού περιοδικού και η αυτοαξιολόγησή της από τους μαθητές

Ευαγγελία Καμπακάκη

Καθηγήτρια Πληροφορικής 2ου ΓΕΛ Αγ. Αθανασίου, Υποψήφια Διδάκτωρ τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας, ekampakaki@sch.gr

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσης εργασίας είναι διπλός: αφενός επιχειρεί να εξετάσει τη συνεργατική μάθηση και πώς μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο δημιουργίας ενός ηλεκτρονικού σχολικού περιοδικού και αφετέρου να αξιοποιήσει την αυτοαξιολόγηση που πραγματοποίησαν οι ίδιοι οι μαθητές που συμμετείχαν, ως ανατροφοδότηση της διαδικασίας. Με βάση τη θεωρητική μελέτη της συνεργατικής μάθησης υποστηριζόμενης από υπολογιστές επιδιώκει να προσεγγίσει εμπειρικά την εφαρμογή συνεργατικών μαθησιακών δραστηριοτήτων με τη χρήση της υπηρεσίας Ηλεκτρονικών Σχολικών Περιοδικών και Εφημερίδων schoolpress. Η μελέτη περίπτωσης επιδιώκει να αναδείξει τον ρόλο της συγκεκριμένης διαδικτυακής υπηρεσίας στην υλοποίηση του project, τη συμβολή της στον συνεργατικό χαρακτήρα των μαθησιακών δραστηριοτήτων και στη λειτουργικότητα της ομάδας. Οι μαθητές στο μεγαλύτερο ποσοστό τους νιώθουν ικανοποιημένοι από την εμπειρία συμμετοχής τους στη δημιουργία σχολικού περιοδικού με το schoolpress. Αναφέρουν ως κυριότερα χαρακτηριστικά της εμπειρίας αυτής, την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, ανταλλαγής ιδεών, ενεργητικής συμμετοχής, ανάληψης ρόλων, ελεύθερης έκφρασης και διαφορετικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά: συνεργατική μάθηση, σχολικό περιοδικό

Α. Εισαγωγή

Στο παρελθόν η συνεργατική μάθηση ήταν σχεδόν άγνωστη καθώς στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση κυριαρχούσε η ανταγωνιστική και ατομικιστική προσέγγιση στη μάθηση. Σήμερα η εκπαιδευτική πρακτική και σκέψη έχουν αλλάξει και η συνεργατική μάθηση είναι όχι μόνο αποδεκτή αλλά συχνά προτιμάται στη διδακτική διαδικασία σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και σε κάθε μαθησιακό αντικείμενο. (Johnson & Johnson, 2008).

Η συνεργατική μάθηση που υποστηρίζεται από υπολογιστή (Computer Supported Collaborative Learning - CSCL) ορίζεται ως η εκπαιδευτική αξιοποίηση της τεχνολογίας των υπολογιστών στην διευκόλυνση της μάθησης στο πλαίσιο της ομάδας (Lehtinen, Hakkarainen, Lipponen, Rahikainen, & Muukkonen, 1999; McWhaw, Schnackenberg, Sclater, & Abrami, 2003). Βασίζεται σε έναν συνδυασμό θεωρητικών εννοιών και στρατηγικών που αναπτύχθηκαν στο πεδίο της συνεργατικής μάθησης και της χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή ως μέσου υποστήριξης της επικοινωνίας. Στοχεύει στη διευκόλυνση της ανταλλαγής γνώσης και στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των μαθητών που εμπλέκονται σε μια ομαδική εργασία.

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης αφορά τη διαδικασία δημιουργίας ενός ηλεκτρονικού σχολικού περιοδικού από τους μαθητές της Α΄ Λυκείου στο πλαίσιο του project και την αξιολόγηση της εμπειρίας αυτής από τους ίδιους. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν την υπηρεσία «Ηλεκτρονικά σχολικά περιοδικά και εφημερίδες» του Πανελλήνιου σχολικού δικτύου, schoolpress. Σε αυτό το περιοδικό ο κάθε μαθητής αναλαμβάνει ρόλο κι αρμοδιότητες, από τη σύνταξη μέχρι και τη διαχείριση του περιοδικού με συγκεκριμένες διαδικασίες επιλογής, επεξεργασίας και δημοσίευσης άρθρων.

Οι δώδεκα μαθητές που συμμετέχουν στη συντακτική ομάδα του περιοδικού και μετά την ολοκλήρωση του Α΄ τεύχους αξιολόγησαν την εμπειρία συμμετοχής τους στη διαδικασία, καθώς και την ηλεκτρονική υπηρεσία schoolpress. Έγινε προσπάθεια αφενός να διαπιστωθεί αν αυτή η εμπειρία τους χαρακτηρίζεται από πνεύμα συνεργασίας κι αφετέρου αν η διαδικτυακή υπηρεσία που χρησιμοποίησαν συμβάλλει στη συνεργατική προσέγγιση της μάθησης.

Η παρούσα εργασία έχει διπλό σκοπό: όχι μόνο να διαπιστώσει τον συνεργατικό χαρακτήρα της συγκεκριμένης πρακτικής αλλά αυτό να γίνει μέσα από την οπτική των ίδιων των μαθητών που συμμετείχαν. Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να κατευθύνουν και να αξιολογούν τόσο την προσωπικές όσο και τις συνεργατικές διαδικασίες και τα αποτελέσματά τους κατά τη διάρκεια της εμπλοκής τους στη μάθηση. Για να συμβεί αυτό χρειάζονται έναν τρόπο να αποτιμήσουν όχι μόνο το παραγόμενο υλικό αλλά και τις διαδικασίες στις οποίες συμμετείχαν, όπως το να αποφανθούν αν οι αλληλεπιδράσεις ήταν εποικοδομητικές. Η ανατροφοδότηση προκύπτει από την αξιολόγηση της δικής τους συμμετοχής αλλά και των άλλων και μπορεί να οδηγήσει σε αναπροσαρμογή της συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της συμμετοχής στην ομάδα (Gress, Fior, Hadwin, & Winne, 2010).

Β. Συνεργατική μάθηση: θεωρητικό πλαίσιο

Η συνεργατική προσέγγιση στη μάθηση συμβάλλει στη γενικότερη ανάπτυξη των μαθητών, αφού ενεργοποιεί τα μαθησιακά κίνητρα, προωθεί την κριτική και δημιουργική σκέψη τους, αναπτύσσει τις ικανότητές και στάσεις επικοινωνίας, συνεργασίας και

δημοκρατικής συμπεριφοράς, μαθαίνει τους μαθητές πώς να μαθαίνουν και αυξάνει το επίπεδο ικανοποίησης των μαθητών από τη σχολική εργασία. (Ματσαγγούρας, 2011).

Στις μεθόδους συνεργατικής μάθησης, οι μαθητές δουλεύουν μαζί σε μικρές ομάδες για να βοηθούν ο ένας τον άλλον να μαθαίνουν. Υπάρχουν πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις συνεργατικής μάθησης. Τυπικά οι μαθητές παραμένουν στην ίδια ομάδα για πολλές εβδομάδες ή και μήνες. Διδάσκονται συγκεκριμένες δεξιότητες που τους βοηθούν να δουλεύουν μαζί, όπως η ενεργητική ακρόαση και η συνεργασία (Slavin, 2005). Η συνεργατική μάθηση αποτελείται από πέντε βασικά στοιχεία: τη θετική αλληλεξάρτηση, την ατομική ευθύνη, την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, την κατάλληλη χρήση συνεργατικών δεξιοτήτων και τη χρήση κοινωνικών δεξιοτήτων (Κογκούλης, 2000).

Η συνεργατική μάθηση σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε με στόχο να αναπτυχθούν κοινωνικές στρατηγικές και αποδεκτές κοινωνικές στάσεις στους μαθητές και να βελτιωθούν οι κοινωνικές σχέσεις στο εσωτερικό και μεταξύ των ομάδων. Υπάρχει όμως και μια μεγάλη μερίδα μοντέλων συνεργατικής μάθησης με στόχο τη γνωστική ανάπτυξη. Πολλές φορές η συνεργατική μάθηση κατευθύνεται και στην κοινωνική και στη γνωστική ανάπτυξη των ατόμων. Δεν είναι μια τεχνική για χάρη της τεχνικής αλλά χρειάζεται και ένα περιεχόμενο ώστε να είναι χρήσιμη, εφαρμόζεται δηλαδή στο πλαίσιο συγκεκριμένου μαθησιακού αντικειμένου (Terwel, 2003).

Η κοινωνική αλληλεπίδραση σε γενικές γραμμές είναι ταυτόχρονα μια αποτελεσματική μέθοδος και ένας υψηλός στόχος στο περιβάλλον της τάξης. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητα συστατικά αυτορυθμιζόμενης μάθησης (self-regulated learning), που επιτρέπουν στο άτομο να συμμετέχει σε μαθησιακές δραστηριότητες σε μικρές ομάδες και να ωφελείται από τις ευκαιρίες να μαθαίνει από τους ομότιμους. Βέβαια για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ένα μαθησιακό περιβάλλον που προωθεί τη μάθηση μέσα από διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Huber & Huber, 2008). Το κλειδί στην αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση. Η απουσία της οφείλεται στην υπόθεση ότι συμβαίνει αυτόματα, θεωρώντας τη δεδομένη, απλώς και μόνο επειδή το περιβάλλον το επιτρέπει. Επιπλέον, συχνά η κοινωνική αλληλεπίδραση περιορίζεται στις γνωστικές πτυχές της μάθησης, αν και έχει κοινωνικές και ψυχολογικές διαστάσεις και σχετίζεται με τη δυναμική και τη διαμόρφωση της ομάδας. Συχνά αγνοούμε ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι εξίσου σημαντική για τη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων και την ανάπτυξη μιας υγιούς κοινότητας μάθησης (Kreijns, Kirschner, & Jochems, 2003).

Σε ένα παραδοσιακό περιβάλλον τάξης, η επικοινωνία γίνεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, οι μαθητές δεν επιτρέπεται να μιλούν μεταξύ τους, η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή συνίσταται στην αλληλουχία ερώτηση-απάντηση-ανατροφοδότηση, ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήματα για τα οποία γνωρίζει ήδη την απάντηση ώστε να αξιολογήσει τις γνώσεις των μαθητών και τέλος ο εκπαιδευτικός είναι η κύρια πηγή πληροφόρησης στην τάξη, προσπαθώντας να μεταδώσει τη γνώση στους μαθητές. Αντίθετα σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης ο εκπαιδευτικός δεν είναι το επίκεντρο της επικοινωνίας, οι μαθητές μιλάνε μεταξύ τους, ο εκπαιδευτικός δεν έχει τον απόλυτο έλεγχο των ροών στην επικοινωνία, οι μαθητές εκφράζουν τις ιδέες τους, μοιράζονται πληροφορίες, επιχειρηματολογούν, θέτουν ερωτήματα μεταξύ τους και αξιολογούν τις ιδέες των άλλων. Ακόμη, σε ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης, οι μαθητές ενθαρρύνονται να πειραματιστούν και να βρουν πηγές όχι από τον εκπαιδευτικό αποκλειστικά, ενώ ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο συντονιστή στη διαδικασία δημιουργίας της γνώσης (Kynigos, Dimaraki, & Trouki, 2007).

Β1. Συνεργατική μάθηση υποστηριζόμενη από υπολογιστές

Η συνεργατική μάθηση με την υποστήριξη υπολογιστών (Computer Supported Collaborative Learning - CSCL) απαιτεί ή ενθαρρύνει τη συνεργασία των μαθητών και η συνεργασία αυτή επιτυγχάνεται μέσα από δίκτυα υπολογιστών. Οι ιδέες και τα προβλήματα αντιμετωπίζονται μέσα από μια συλλογική οπτική, μελετώνται, συζητούνται, και επεξεργάζονται από διαφορετικές προοπτικές με σκοπό την από κοινού κατασκευή νέας γνώσης. Η έμφαση στην CSCL δίνεται στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των μαθητών και φυσικά της μάθησης. Στην ιδανική της μορφή περιλαμβάνει την αμοιβαία εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε μια συντονισμένη προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων και απόκτησης γνώσεων (Meijden, 2005).

Οι έρευνες δείχνουν πως η CSCL συμβάλλει στην ενεργοποίηση και κινητοποίηση της μάθησης. Στα περιβάλλοντα αυτά ο εκπαιδευτικός αποσαφηνίζει τους μαθησιακούς στόχους, βοηθά στην διαμόρφωση του θέματος και προτείνει πόρους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην ολοκλήρωση της εργασίας. Επίσης παρέχει ένα είδος ανατροφοδότησης στη διαδικασία (Prinsen, Terwel, Volman, & Fakkert, 2008).

Β2. Συνεργατική μάθηση και Ερευνητικές εργασίες

Οι ομάδες μαθητών που αναλαμβάνουν την εκπόνηση Ερευνητικών Εργασιών (projects), σε όλες τις φάσεις της συλλογικής διερεύνησης και της παρουσίασης των αποτελεσμάτων και των προτάσεων τους, αξιοποιούν προσεγγίσεις, μεθόδους και πρακτικές για να συνεργαστούν, να ερευνήσουν, να επεξηγήσουν, να κρίνουν, να συνθέσουν, να σχολιάσουν και να προτείνουν. Η θεσμοθέτηση των Ερευνητικών Εργασιών στο υποχρεωτικό πρόγραμμα του Λυκείου στηρίζεται σε παιδαγωγικές αρχές, μεταξύ των οποίων είναι η αρχή της ομαδικής συνεργασίας των μαθητών. Όταν η αρχή αυτή εφαρμόζεται συντονισμένα, αποδεδειγμένα αλλάζει τους διδακτικούς ρόλους των εκπαιδευτικών, τους μαθησιακούς ρόλους των μαθητών, καθιερώνει νέες εκπαιδευτικές πρακτικές διερεύνησης και συνεργασίας και, εν γένει, δημιουργεί μια εκπαιδευτική κουλτούρα που ενθαρρύνει ακόμη περισσότερο την πρωτοβουλία, την επιλογή, τον πειραματισμό και την ατομική και ομαδική ευθύνη. Για την εξοικείωση μαθητών και εκπαιδευτικών με τις ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες μάθησης, οι μαθητές εξασκούνται σε ικανότητες επικοινωνίας, σε ικανότητες συνεργασίας στο πλαίσιο της ομάδας για την επίτευξη κοινού στόχου και σε ικανότητες μεθοδολογικές για έρευνες πηγών (Ματσαγγούρας, 2011).

Τα projects διακρίνονται από ευελιξία και παρουσιάζουν όλα τα χαρακτηριστικά της βιωματικής μάθησης, της ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης και της διαθεματικότητας. Η ομαδική εργασία, η δυνατότητα για έρευνα με εναλλακτικούς τρόπους και η δυνατότητα ενεργητικής προσέγγισης της γνώσης δημιουργούν ένα πλαίσιο στο οποίο κάθε μαθητής έχει την ευχέρεια να είναι χρήσιμος αξιοποιώντας τους δικούς του πόρους (Νικολάου, 2005).

Τα στάδια υλοποίησης του project περιλαμβάνουν: την επιλογή του θέματος, τη δημιουργία ομάδων και τον καταμερισμό των εργασιών, τη συγκέντρωση υλικού, την επεξεργασία πληροφοριών, δραστηριότητες δημιουργίας, την παρουσίαση εργασιών, την αξιολόγηση (Νικολάου, 2005).

Β3. Στόχοι και χαρακτηριστικά ενός ηλεκτρονικού σχολικού περιοδικού

Η χρησιμότητα ενός ηλεκτρονικού περιοδικού ή εφημερίδας βασίζεται κυρίως στη δυνατότητα συνεργασίας που προσφέρει σε μία ομάδα με κοινούς μαθησιακούς στόχους, αλλά και στη δημοσιοποίηση των δραστηριοτήτων της ομάδας κάτι το οποίο έχει αποδειχθεί ότι λειτουργεί θετικά στην επίτευξη των στόχων της ομάδας. Οι μαθητές μπορούν να καλλιεργήσουν τις αξίες της υπευθυνότητας και της συνεργατικότητας. Επιπλέον, οι μαθητές συχνά επιθυμούν να δουν τις εργασίες τους δημοσιευμένες, καθώς με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνονται να εκφραστούν, να αναπτύξουν και να εξελίξουν τις ικανότητες στον γραπτό λόγο (ΙΤΥΕ & ΠΣΔ, 2014).

Η υπηρεσία Ηλεκτρονικών Σχολικών Περιοδικών και Εφημερίδων είναι διαθέσιμη στη διεύθυνση http://schoolpress.sch.gr και προσφέρεται από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο στα μέλη της σχολικής κοινότητας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στόχοι της υπηρεσίας είναι:

- Ανταλλαγή Ιδεών και κίνητρο για ανάπτυξη ικανοτήτων συγγραφής και ανάγνωσης.
- Ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργατικής συγγραφής και διόρθωσης κειμένου.
- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης κατά την αναζήτηση, επιλογή και οργάνωση πληροφοριών σχετικών με ένα συγκεκριμένο θέμα.
- Συγγραφή διαφορετικών τύπων άρθρων (συνεντεύξεις, νέα, ρεπορτάζ, φωτογραφικό ρεπορτάζ, διαφήμιση, έρευνα, δοκίμιο, κριτική, ανακοίνωση κτλ).
- Εξοικείωση με την δημοσιογραφική εμπειρία: δικαιώματα και αρμοδιότητες των δημοσιογράφων, σεβασμός πνευματικών δικαιωμάτων.
- Εκμάθηση βασικών αρχών ηλεκτρονικής συγγραφής και κανόνων γραφικής σχεδίασης.
- Χρήση και εξοικείωση με ψηφιακό υλικό και πολυμέσα.
- Εξοικείωση με έννοιες όπως επεξεργασία κειμένου, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ψηφιακή κάμερα και Διαδίκτυο.
- Χρήση συνεργατικών εργαλείων των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) για δημοσίευση, διόρθωση, σχολιασμό και, εφόσον παρέχεται, αξιολόγηση άρθρων.
- Καλλιέργεια των εννοιών της «συνεργασίας», της «ιεραρχίας», της «υπευθυνότητας» και της «κατανομής του έργου».
- Οργάνωση για διαδικασία συλλογής πληροφοριών και της συνεργατικής συγγραφής.
- Ενασχόληση σε βάθος με μία συγκεκριμένη θεματολογία ανάλογα με τα πεδία ενδιαφέροντος του κάθε μαθητή (π.χ. κοινωνικά, αθλητικά, οικονομία, πολιτική, πολιτισμός, τέχνη, ειδήσεις, κτλ).
- Απόκτηση δημοσιογραφικής εμπειρίας διαβάζοντας αντίστοιχα άρθρα από επαγγελματίες δημοσιογράφους μελετώντας λεξιλόγιο σχετικό με συγκεκριμένη θεματολογία.
- Εύρεση, συλλογή, οργάνωση και ταξινόμηση πληροφορίας υλικού επάνω σε ένα επιλεγμένο θέμα (βιβλιοθήκη, διαδίκτυο).
- Εκμάθηση αποδοχής και αξιοποίησης αρνητικής κριτικής και αρνητικών σχολίων από συμμαθητές.
- Καλλιέργεια ευγενούς άμιλλας και δημιουργικού ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών.
- Παράθεση πηγών πληροφόρησης.
- Εκμάθηση αξιολόγησης περιεχομένου γραπτού λόγου.

Η υπηρεσία των ηλεκτρονικών περιοδικών και εφημερίδων προσφέρει στην ουσία δυνατότητα δημοσιογραφικής εμπειρίας και έρχεται να αναβαθμίσει την παραδοσιακή έννοια των έντυπων «Σχολικών Περιοδικών». Μέσω της υπηρεσίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κινητοποιήσουν τα παιδιά για εύρεση, συλλογή, οργάνωση και ταξινόμηση πληροφορίας υλικού επάνω σε ένα επιλεγμένο θέμα. Οι μαθητές μπορούν με τον τρόπο αυτό να εξοικειωθούν με έννοιες όπως δικαιώματα και αρμοδιότητες δημοσιογράφων, σεβασμός πνευματικών δικαιωμάτων, συνεντεύξεις, νέα, ρεπορτάζ, διαφήμιση, έρευνα, δοκίμιο, παράθεση πηγών πληροφόρησης, στήλες περιοδικού (κοινωνικά, αθλητικά, οικονομία, πολιτική, πολιτισμός, τέχνη, ειδήσεις) κτλ. Τα βασικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη λειτουργική δομή της υπηρεσίας schoolpress είναι :

- η διαχείριση των χρηστών
- η επεξεργασία εμφάνισης του περιοδικού
- η δημιουργία, η επεξεργασία και η έγκριση άρθρων
- η δημοσίευση και ο διαμοιρασμός περιεχομένου

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν την υπηρεσία όχι μόνο για να προβάλλουν τις εργασίες των μαθητών τους αλλά και για να τους κινητοποιήσουν για περαιτέρω βελτίωση της απόδοσής τους. Για παράδειγμα, στα πλαίσια της ερευνητικής εργασίας, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να δώσει κίνητρο στους μαθητές του να δημοσιεύσουν ένα ή περισσότερα τεύχη με τις ερευνητικές εργασίες ενός σχολικού έτους. (ΙΤΥΕ & ΠΣΔ, 2014; ΠΣΔ, 2015).

Β4. Μεθοδολογία

Βασισμένοι στη θεωρητική και στην εμπειρική ανάλυση των συνθηκών κάτω από τις οποίες αναπτύσσεται η συνεργασία στη μαθησιακή διαδικασία επιχειρήσαμε να την εξετάσουμε στο πλαίσιο εφαρμογής ενός σχολικού project που αφορούσε τη δημιουργία ενός σχολικού περιοδικού με τη βοήθεια της υπηρεσίας Ηλεκτρονικών Σχολικών Περιοδικών και Εφημερίδων σε ένα τμήμα μαθητών της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου.

Στο πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας και ακολουθώντας τα προβλεπόμενα στάδια υλοποίησης του project, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω (Νικολάου, 2005), η εκπαιδευτικός κάλεσε τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα τεύχος του ηλεκτρονικού περιοδικού ως μηνιαία ομαδική εργασία. Οι ομάδες αποτελούνταν από 4 άτομα. Εντός των ομάδων ορίστηκαν οι αρμοδιότητες:

- Ένα άτομο ως Αρχισυντάκτης

- Τρία Άτομα ως Συντάκτες

Ο Αρχισυντάκτης καλείται να ορίσει τη θεματολογία των άρθρων του κάθε τεύχους και για την κάθε ομάδα, σύμφωνα με το θέμα που επέλεξε η ολομέλεια, να ορίσει τις στήλες και τις σελίδες του περιοδικού και να αποφασίσει για τις χρονικές προθεσμίες. Οι Συντάκτες καλούνται να συντάξουν άρθρα μέσα από υλικό, συμπεριλαμβανομένων των πολυμέσων (φωτογραφίες, βίντεο, κείμενα) και άλλο ψηφιακό υλικό όπως κόμικς, σταυρόλεξα, αφίσες που σχετίζεται με την θεματολογία που έχει επιλέξει ο Αρχισυντάκτης. Υπάρχει επίσης η δυνατότητα να οριστούν συνεργάτες και συνδρομητές. Μετά από την επιλογή του υλικού, οι συντάκτες ανεβάζουν στο περιοδικό, τα άρθρα τους και οι αρχισυντάκτες αφού τα επιμεληθούν, αποφασίζουν ποια θα συμπεριλάβουν στο τεύχος προς δημοσίευση. Τέλος, δημοσιεύεται το συγκεκριμένο τεύχος με τα εγκεκριμένα άρθρα και βρίσκεται επίσημα πλέον στην ιστοσελίδα του περιοδικού.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, μετά την ολοκλήρωση και τη δημοσίευση του Α΄ τεύχους του περιοδικού, θεωρήθηκε σκόπιμο να υπάρξει αυτό-αξιολόγηση, ως ανατροφοδότηση της διαδικασίας από τους μαθητές για να εντοπιστούν τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες της συγκεκριμένης μεθόδου και να ληφθούν οι κατάλληλες αποφάσεις για την περαιτέρω διαδικασία.

Για τον σκοπό αυτό ζητήσαμε από τους ίδιους τους μαθητές να αξιολογήσουν τη διαδικασία της ερευνητικής εργασίας καθώς και τη χρήση της υπηρεσίας schoolpress στο πλαίσιο αυτό. Η μελέτη περίπτωσης στο συγκεκριμένο πλαίσιο επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος διερεύνησης καθώς επιτρέπει την σε βάθος μελέτη του φαινομένου στο φυσικό του περιβάλλον από την προοπτική γωνία των συμμετεχόντων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007) και την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν.

Β4.1 Δείγμα

Οι 12 μαθητές που αποτελούσαν τη συγκεκριμένη τάξη υλοποίησης του project αποτέλεσαν το δείγμα της μελέτης περίπτωσης. Όλοι ήταν μαθητές της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου το σχολικό έτος 2014-15 και συμμετείχαν στην αυτοαξιολόγηση οικειοθελώς.

Β4.2 Εργαλείο

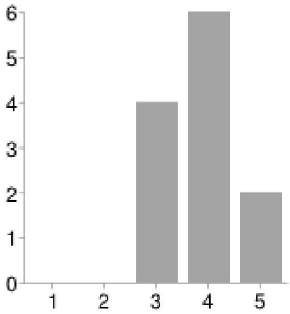
Οι μαθητές απάντησαν σε ερωτηματολόγιο 52 ερωτήσεων σε 5-βάθμια κλίμακα Likert (1: καθόλου, 2: λίγο, 3: μέτρια, 4: πολύ, 5: απόλυτα) και σε 10 ερωτήσεις ανοικτής απάντησης. Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης που δόθηκε στους μαθητές κατασκευάστηκε ειδικά για τη συγκεκριμένη έρευνα και παρείχε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές αξιολόγησαν την εμπειρία συμμετοχής τους στο Project από τις ακόλουθες σκοπιές:

- Προσωπική συμβολή στη λειτουργικότητα της ομάδας και λειτουργικότητα της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2011)
- Το περιβάλλον του schoolpress και οι παιδαγωγικοί του στόχοι (ΙΤΥΕ & ΠΣΔ, 2014; ΠΣΔ, 2015)
- Ρόλος της εκπαιδευτικού
- Γενική αποτίμηση της διαδικασίας

Β4.3 Αποτελέσματα

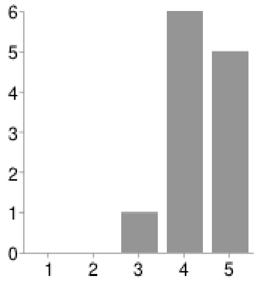
Από την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων προέκυψαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα. (Σε κάθε γράφημα ο οριζόντιος άξονας αναφέρεται στις επιλογές του ερωτηματολογίου δηλαδή, 1: καθόλου, 2: λίγο, 3: μέτρια, 4: πολύ, 5: απόλυτα και ο κάθετος στον αριθμό των μαθητών). Πιο συγκεκριμένα στον άξονα «Προσωπική συμβολή στη λειτουργικότητα της ομάδας» οι μαθητές αναγνωρίζουν ιδιαίτερα την ενεργό συμμετοχή τους στις εργασίες της ομάδας. Μάλιστα, 8 από τα 12 παιδιά θεωρούν πως συμμετέχουν ενεργά με πληροφορίες, ιδέες, ερωτήματα και επιχειρήματα στις συζητήσεις και τις λοιπές εργασίες της ομάδας και αναγνωρίζουν, επαινούν και ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των άλλων μελών, στο βαθμό πολύ και απόλυτα. Ακόμη 10 από τα 12 παιδιά πιστεύουν πως προσφέρουν βοήθεια σε μέλη της ομάδας τους, όταν την έχουν ανάγκη και πως συμβάλλουν θετικά στην άμβλυνση εντάσεων, συγκρούσεων και στην αναζήτηση συνθετικών λύσεων στο βαθμό πολύ και απόλυτα. Στον ίδιο βαθμό, 11 από τους 12 μαθητές θεωρούν πως αποδέχονται και συζητούν την κριτική και τις διαφορετικές απόψεις και αναζητούν τρόπους σύνθεσης, αποφεύγοντας τις στείρες αντιπαραθέσεις.

Όσον αφορά τη λειτουργικότητα της ομάδας οι μαθητές θεωρούν πως το κλίμα συνεργασίας είναι θετικό, από μέτρια έως απόλυτα, όπως φαίνεται στο Γράφημα 1 και πως ο συντονισμός και ο συλλογικός τρόπος εργασίας είναι εύκολος στο βαθμό από λίγο έως απόλυτα με τους περισσότερους μαθητές να απαντούν «πολύ».



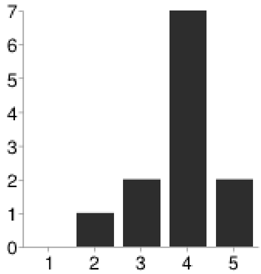
Γράφημα 1: Πόσο θετικό είναι το κλίμα και το πνεύμα αποδοχής, συνεργασίας και στήριξης των μελών;

Όσον αφορά το περιβάλλον του schoolpress, 11 από τα 12 παιδιά θεωρούν πως τους επιτρέπει να μοιράζονται τις ιδέες τους με τους συμμαθητές τους σε βαθμό πολύ έως απόλυτα, όπως φαίνεται στο Γράφημα 2.



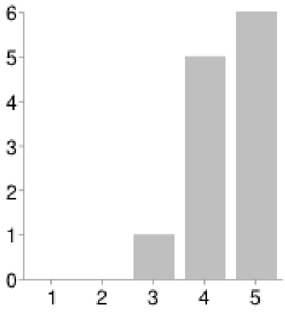
Γράφημα 2: Το schoolpress μου επιτρέπει να μοιράζομαι τις ιδέες μου με τους συμμαθητές μου

Ακόμη, 9 στα 12 παιδιά συμφωνούν πολύ ή απόλυτα πως το schoolpress συμβάλλει στην καλλιέργεια των εννοιών της συνεργασίας, της ιεραρχίας, της υπευθυνότητας και της κατανομής του έργου, όπως φαίνεται στο Γράφημα 3.



Γράφημα 3: Το schoolpress μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια των εννοιών της συνεργασίας, της ιεραρχίας, της υπευθυνότητας και της κατανομής του έργου

Ως προς τον ρόλο της εκπαιδευτικού 10 από τα 12 παιδιά πιστεύουν απόλυτα πως είχαν την κατάλληλη υποστήριξη-καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια υλοποίησης της ερευνητικής εργασίας.



Γράφημα 4: Σε γενικές γραμμές νιώθω ικανοποιημένος/η από την εμπειρία συμμετοχής μου στη δημιουργία σχολικού περιοδικού με το schoolpress

Σε γενικές γραμμές 11 από τα 12 παιδιά νιώθουν πολύ έως απόλυτα ικανοποιημένα από την εμπειρία συμμετοχής τους στη δημιουργία σχολικού περιοδικού με το schoolpress, όπως φαίνεται στο Γράφημα 4.

Από τις απαντήσεις των μαθητών στις ανοικτές ερωτήσεις της αξιολόγησης του project προκύπτει πως χαρακτηριστικά της διαδικασίας είναι κυρίως η δυνατότητα συνεργασίας και ενεργητικής συμμετοχής, η ανταλλαγή ιδεών, η δημοσιοποίηση των εργασιών, η ευθύνη επιλογής θεμάτων, η ανάληψη αρμοδιοτήτων, η δυνατότητα διαλόγου και έκφρασης των απόψεων και ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας. Διατυπώνεται βέβαια και η άποψη πως η συνεργασία δεν είναι πάντα εύκολη και πως προκύπτουν διαφωνίες και προβλήματα στην ανάληψη ευθυνών.

Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση «Πώς νιώθω συμμετέχοντας στη διαδικασία;» οι απαντήσεις που πήραμε από τους μαθητές ήταν:

«Νιώθω πολύ καλά διότι συνεργάζομαι με τους συμμαθητές και αναπτύσσουμε διάφορες ιδέες και σκέψεις. Αισθάνομαι ότι δραστηριοποιούμαι και είμαι ενεργό μέλος μες στην ομάδα».

«Όταν συμμετέχω νιώθω ευχαρίστηση γιατί πιστεύω ότι μπορώ να συμβάλλω και εγώ. Συμμετέχοντας στη διαδικασία νιώθω αρκετά καλά και πιστεύω ότι αναπτύσσω ένα πνεύμα συνεργασίας, αλλά και θετικού ανταγωνισμού μεταξύ των μελών της ομάδας μου».

«Μου αρέσει πάρα πολύ που συμμετέχω σε αυτή τη διαδικασία, διότι προσπαθώ να αξιοποιήσω ό,τι πληροφορία μπορώ από έμπιστες πηγές, έτσι ώστε να πετύχω τον σκοπό μου: να ολοκληρώσω ένα θέμα το οποίο με τη θέληση μου το επέλεξα! Ουσιαστικά είναι κάτι το πρωτότυπο, και γενικά είσαι συνεχώς σε εγρήγορση και μαθαίνεις όλο και καινούρια πράγματα, κάτι το οποίο σε βοηθάει πολύ να καλλιεργήσεις ακόμη περισσότερο το νου σου. Πιστεύω, μας βοηθάει κιόλας να αναπτύσσουμε την κατάλληλη κριτική σκέψη!»

«Είμαι αρκετά ικανοποιημένη , γίνεται με σεβασμό η όλη διαδικασία».

«Νιώθω ενεργό μέλος μιας ομάδας που ακούει και αποδέχεται τις απόψεις μου. Επίσης με χαροποιεί γιατί αναπτύσσουμε το πνεύμα τις συνεργασίας»

Στην πρόταση «Θεωρώ πως η χρήση του schoolpress και γενικά των ΤΠΕ (Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας) στην ερευνητική εργασία ...», οι μαθητές συμπλήρωσαν:

«Είναι αρκετά χρήσιμη διότι μπορώ να δημοσιοποιώ τις εργασίες μου».

«Μας βοηθά να μοιραστούμε και να προβάλουμε την δουλειά μας με άλλους μαθητές και όχι μόνο.... επίσης μπορούμε να πληροφορηθούμε και να μάθουμε πράγματα από άλλους μαθητές και γενικότερα να μάθουμε να χρησιμοποιούμε καινούρια μέσα για την υλοποίηση των ιδεών μας».

«Είναι αρκετά καλή..!!Δίνει άλλο νόημα στην εργασία και μπορούμε να αφήσουμε τη φαντασία μας ελεύθερη..επίσης μπορούμε να ανακαλύψουμε και ικανότητες που ίσως να τις κρύβαμε..»

«Ναι είναι πολύ χρήσιμο και βοηθάει πάρα πολύ»

«Θεωρώ πως συμβάλλουν ιδιαίτερα. Μου αρέσει που είναι μέρος των μαθημάτων»

«Μου δίνει την ευκαιρία να γνωρίσω περισσότερα και να μάθω να χειρίζομαι καλύτερα τα διάφορα προγράμματα. Με γοητεύει η ιδέα ότι μέσω του schoolpress μαθαίνουμε να χειριζόμαστε προγράμματα που διευκολύνουν την ομαλή λειτουργία του project»

«Είναι ένας καλός τρόπος εκπαίδευσης. Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά. Δεν είναι όπως τα άλλα μαθήματα που είναι ο καθηγητής και παραδίδει το μάθημα και οι μαθητές ακούνε».

«Μας διευκολύνει αρκετά και μας κάνει πιο δημιουργικούς και με λιγότερη ανασφάλεια».

Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να διατυπώσουν την άποψή τους σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του συγκεκριμένου project. Στην ερώτηση «Σε ποια σημεία νιώθω ότι δυσκολεύομαι και γιατί» οι μαθητές απάντησαν:

«Κάποιες φορές δυσκολεύομαι στη συνεργασία με τους συμμαθητές μου»

«Μέχρι στιγμής δεν έχω έρθει σε επαφή με καμία δυσκολία, που να πω πως δεν μπορώ να συνεχίσω..και χρειάζομαι οπωσδήποτε βοήθεια. Στην αρχή εντάξει, λόγω το ότι πρώτη φορά δούλευα πάνω σε τέτοιου είδος θέματα χρειάστηκα πολλές φορές την βοήθεια της καθηγήτριας, αλλά με τον καιρό συνήθιζα και μπορούσα να συμβιβαστώ με αυτά που ήδη μπορώ να κάνω εγώ, αλλά και η ομάδα μου! Πέρα από αυτό, μια μικρή δυσκολία την οποία γενικά την έχουμε στην ομάδα είναι να βρούμε τις πληροφορίες..Από την στιγμή που τις βρούμε και είναι έμπιστες, συνεχίζουμε χωρίς αμφιβολίες να πετύχουμε τον σκοπό μας!»

«Νιώθω ότι δυσκολεύομαι κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων , γιατί τυχαίνει τις περισσότερες φορές να μην συμμετέχω ενεργά αλλά και να μην είμαι αρκετά δημιουργική».

«Νομίζω σε κανένα».

«Θα μπορούσα να πω ότι δυσκολεύομαι λίγο όταν οι συνεργασία με την ομάδα σταματά να είναι συνεργασία και τα άτομα κάνουν αυτό που θέλουν».

«Νιώθω ότι δυσκολεύομαι όταν δεν ξέρω αν αυτό που θα πω είναι το σωστό. Και αυτό με κρατάει πίσω».

Στην ερώτηση «τι μου αρέσει περισσότερο» οι μαθητές απάντησαν:

«μας δίνει την δυνατότητα να μάθουμε περισσότερα και να έχουμε μια συνεργασία μεταξύ μας...και ότι μας δίνεται η δυνατότητα να μιλάμε για πράγματα που μας αφορούν και να ανοιγόμαστε όλοι μεταξύ μας ... έχουμε την ευκαιρία να κάνουμε νέα πράγματα στους

υπολογιστές που να μας κινούν το ενδιαφέρον..... αλλά είναι ένα μάθημα που μπορείς να μάθεις πράγματα που να σε βοηθάνε....και να μπορείς να λες τις σκέψεις σου και τις ιδέες σου»

«Μου αρέσει που μπορώ να δημοσιοποιώ τις εργασίες μου».

«μου αρέσει το γεγονός ότι ασχολούμαστε με κάτι τελείως καινούριο για μένα..είναι μια πολύ ωραία ιδέα, μέσω της οποίας μπορούμε να μελετήσουμε, να ερευνήσουμε, να ανακαλύψουμε καινούρια πράγματα πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα..είναι μια ιδέα που με έχει ενθουσιάσει!!»

«Περισσότερο, μου αρέσει που έχω την ευθύνη να δουλέψω με ένα θέμα,να αντλήσω ο,τι μπορώ από αυτό,και μετά σε χρόνο εντός πλαισίων να το παρουσιάσω. Το γεγονός ότι σε κάθε θέμα που επιλέγω, μου δίνεται απλόχερα η ευκαιρία να μάθω περισσότερα, είναι κάτι το οποίο ίσως και δεν μου έχει ξαναδοθεί σε τόσο μεγάλο βαθμό».

Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε πως οι μαθητές βίωσαν θετικά την εμπειρία συμμετοχής τους στο συγκεκριμένο project με κάποιες μεμονωμένες δυσκολίες τόσο ως προς τη λειτουργία της ομάδας και τη συμμετοχή τους σε αυτήν όσο και ως προς το διαδικτυακό εργαλείο που χρησιμοποίησαν, όπως προκύπτει από τα ποσοτικά και τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας.

B5. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να εξετάσει τη συνεργατική μάθηση στο πλαίσιο δημιουργίας ενός ηλεκτρονικού σχολικού περιοδικού από μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τη χρήση της υπηρεσίας Ηλεκτρονικών Σχολικών Περιοδικών και Εφημερίδων του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου, αξιοποιώντας τα πορίσματα της αυτοαξιολόγησης των μαθητών.

Από τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης προέκυψαν πολύ χρήσιμα αποτελέσματα: οι μαθητές που συμμετείχαν, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους νιώθουν ικανοποιημένοι από την εμπειρία συμμετοχής τους στη δημιουργία σχολικού περιοδικού με το schoolpress και εκφράζουν θετικές στάσεις. Αναφέρουν ως κυριότερα χαρακτηριστικά της εμπειρίας αυτής την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, ανταλλαγής ιδεών, ενεργητικής συμμετοχής, ανάληψης ρόλων και πρωτοβουλιών, ελεύθερης έκφρασης απόψεων και διαφορετικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με έρευνες που δείχνουν θετικές επιδράσεις στη μάθηση όταν εφαρμόζονται συστήματα CSCL στην αίθουσα διδασκαλίας (Lehtinen κ.ά., 1999). Βέβαια, εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε πως το συγκεκριμένο εργαλείο εφαρμόστηκε στο πλαίσιο του project, που ούτως ή άλλως βασίζεται στη συνεργατική μάθηση και ως εκ τούτου δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα ανάπτυξης συνεργατικού πνεύματος. Πάντως, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών, μπορεί να συμβάλλει θετικά και ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στους στόχους που θέτει η ίδια η υπηρεσία (ΙΤΥΕ & ΠΣΔ, 2014; ΠΣΔ, 2015). Ούτως ή άλλως θεωρούμε πως ο ρόλος κάθε εργαλείου στη μαθησιακή διαδικασία είναι επικουρικός, πρέπει να στοχεύει στη διευκόλυνση και ενίσχυση των στόχων της μάθησης και να μην αποτελεί αυτοσκοπό.

Αναδείχθηκαν, επίσης και ορισμένες δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη συνεργασία. Η εμφάνιση προβλημάτων, μικρών ή μεγαλύτερων, σε κάποιες ομάδες είναι αναμενόμενη, κυρίως λόγω της έλλειψης στάσεων και ικανοτήτων που απαιτεί η συνεργασία, τις οποίες οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν άμεσα και συστηματικά, για να τις αναπτύξουν σταδιακά (Ματσαγγούρας, 2011).

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης εργασίας ελπίζουμε να αποδειχθούν χρήσιμα στο πεδίο της συνεργατικής μάθησης που υποστηρίζεται από υπολογιστή. Καθώς αποτελεί όμως, μια μελέτη περίπτωσης που εξέτασε συγκεκριμένο πλαίσιο εφαρμογής, θεωρείται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση προκειμένου να εμπλουτίσουμε την κατανόησή μας για τις συνθήκες εκείνες που προάγουν τη συνεργασία στην υπηρεσία της μάθησης και για τα εργαλεία τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας που την πλαισιώνουν. Η ιδέα του συνδυασμού της συνεργατικής μάθησης και των νέων τεχνολογιών εξακολουθεί να παραμένει πρόκληση για την ενίσχυση της μάθησης και προϋποθέτει σαφώς περισσότερη έρευνα, αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων.

B6. Βιβλιογραφικές Αναφορές

ΙΤΥΕ, & ΠΣΔ. (2014). *Εκπαιδευτικό υλικό αναφοράς. Υπηρεσίες Πανελλήνιου σχολικού δικτύου. Ηλεκτρονικά σχολικά περιοδικά & εφημερίδες (schoolpress)*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος”, Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο.

Κογκούλης, Ι. Β. (2000). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο νέο Λύκειο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΠΣΔ. (2015, Μάρτιος 27). *Ηλεκτρονικά σχολικά περιοδικά & εφημερίδες, Προτάσεις χρήσης*. Ανακτήθηκε από http://schoolpress.sch.gr/protaseis-xrhshs/

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (6 edition).* London ; New York: Routledge.

Gress, C. L. Z., Fior, M., Hadwin, A. F., & Winne, P. H. (2010). Measurement and assessment in computer-supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 806–814. http://doi.org/10.1016/j.chb.2007.05.012

Huber, G. L., & Huber, A. A. (2008). Structuring group interaction to promote thinking and learning during small group learning in high school settings. In A. P. R. M. Gillies, P. A. F. Ashman, & P. J. Terwel (Eds.), *The Teacher’s Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (pp. 110–131). Springer US.

Johnson, D., & Johnson, R. (2008). Social interdependence theory and cooperative learning: the teacher 's role. In R. Gillies, A. Ashman, & J. Terwel (Eds.), *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (T. 8, pp. 9–37). Springer US.

Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research. *Computers in Human Behavior*, 19(3), 335–353. http://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00057-2

Kynigos, C., Dimaraki, E., & Trouki, E. (2007). Pupil communication during electronic collaborative projects:Integrating communication tools with communication scenarios. In H. U. Hoppe, H. Ogata, & A. Soller (Eds.), *The role of technology in CSCL* (T. 9, pp. 155–172). Springer US. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-71136-2_10

Lehtinen, E., Hakkarainen, K., Lipponen, L., Rahikainen, M., & Muukkonen, H. (1999). *Computer supported collaborative learning: A review. The JHGI Giesbers reports on education*, 10. Retrieved from http://www.researchgate.net/profile/Hanni_Muukkonen/publication/250788384_Computer_Supported_Collaborative_Learning_A_Review/links/0c96051f22f00d0694000000.pdf

McWhaw, K., Schnackenberg, H., Sclater, J., & Abrami, P. C. (2003). From co-operation to collaboration. In R. Gillies & A. Ashman (Eds.), *Cooperative learning : the social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 69–86).

Meijden, H. A. T. van der. (2005). *Knowledge construction through CSCL: Student elaborations in synchronous, asynchronous, and three-dimensional learning environments.* [Sl: sn]. Retrieved from http://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/26973

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική: το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Prinsen, F., Terwel, P. J., Volman, M., & Fakkert, M. (2008). Feedback and reflection to promote student participation in computer supported collaborative learning: a multiple case study. In A. P. R. M. Gillies, P. A. F. Ashman, & P. J. Terwel (Eds.), *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (pp. 132–162). Springer US.

Slavin, R. E. (2005). *Educational psychology: theory and practice (8 edition).* Boston: Allyn & Bacon.

Terwel, J. (2003). Co-operative learning in secondary education. In A. Ashman & R. Gillies (Eds.), *Cooperative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 54–68). Routledge.

Οι ΤΠΕ στην οπτικοποίηση του υλικού. Ένα Ερευνητικό Σχέδιο Εργασίας στο Μάθημα των ΕΕ με θέμα 'Θεός και Σύγχρονη Τέχνη. Και εγένετο ... Photostory'

Δρ. Θωμαή Χουβαρδά

Εκπαιδευτικός ΠΕ01 Δ.Δ.Ε. Δυτ. Θεσσαλονίκης, Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο - Λ.Τ. Αμπελοκήπων Θεσσαλονίκης, thomchouv@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η οργάνωση και ανάπτυξη ενός μακροπρόθεσμου Ερευνητικού Σχεδίου Εργασίας με θέμα «Θεός και Σύγχρονη Τέχνη» με έμφαση στην ενσωμάτωση και αξιοποίηση των ΤΠΕ τόσο στην διαδικασία της έρευνας όσο και στην παραγωγή του επιδιωκόμενου μαθησιακού αποτελέσματος. Το Ερευνητικό Σχέδιο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος των ΕΕ στο Καλλιτεχνικό Σχολείο Αμπελοκήπων Θεσσαλονίκης. Ειδικότερος στόχος σ' αυτή την αναζήτηση της σχέσης και του διαλόγου Θεολογίας και Τέχνης υπήρξε η οπτική αναπαράσταση της έρευνας και των αποτελεσμάτων της.

Με όχημα την μέθοδο Project που ενθαρρύνει την βιωματική κατάκτηση της γνώσης εκ μέρους του μαθητή με συνεργατικές και άλλες πρακτικές (Φεσάκης Γ. κ.ά., 2009) επιχειρήθηκε η διερεύνηση της παρουσίας του Θεού στη σύγχρονη τέχνη μέσα από θεατρικά, κινηματογραφικά και εικαστικά έργα. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε, εφόσον πρόκειται για παραστατικές τέχνες, στην συμβολή της γνώσης μέσω της εικόνας, της σημασίας της εικόνας καθεαυτής και εντέλει στην οπτική αναπαράσταση της γνώσης μέσω των ΤΠΕ (Jonassen et al., 2011 και Ροδακόπουλος Α. κ.ά., 2011).

Λέξεις Κλειδιά: Θεός, τέχνη, οπτικοποίηση, ΤΠΕ

Α. Εισαγωγή

Οι τεχνολογικές δυνατότητες της σύγχρονης εποχής, η διαρκώς αυξανόμενη τεχνολογικά υποστηριζόμενη μάθηση, οι νέες μαθητοκεντρικά προσανατολισμένες θεωρίες μάθησης, η έμφαση στην εικονοποίηση - οπτική αναπαράσταση των δεδομένων-ιδεών (Jonassen et al., 2011) δημιουργούν την ανάγκη για την προσφορά του διδακτικού υλικού στο νέο αυτό πλαίσιο με τις καινούριες μεθόδους και με τις καινοτόμες συνεργατικές τεχνικές. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα σε γνωστικά αντικείμενα, όπως η Θεολογία και η Τέχνη, να προσφερθούν με έναν διαφορετικό, ελκυστικότερο και ενδεχομένως προσφορότερο τρόπο (Μητροπούλου, 2015).

Με βάση τις νεώτερες θεωρίες της μάθησης (Μητροπούλου, 2008), που κατά κανόνα εστιάζουν στο μαθητή και στις σχέσεις που αναπτύσσει τόσο με τα άλλα πρόσωπα της μαθησιακής διαδικασίας (εκπαιδευτικοί, συμμαθητές) όσο και με το κοινωνικό του περιβάλλον και προσανατολίζουν στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο μαθητής (Βοσνιάδου, 2001), οι παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας αντικαθίστανται ραγδαία από τις νέες μαθητοκεντρικές μεθόδους και τις συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας που ενεργοποιούν και εμπλέκουν τους μαθητές στη διδακτική και μαθησιακή διεργασία (Βασάλα, 2013).

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης και ιδιαίτερα η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού του L. Vygotsky αποδίδει μεγάλη σημασία στον κοινωνικοπολιτισμικό παράγοντα και στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από τη συνεργασία και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες. Γι' αυτό στην οργάνωση του μαθήματος πρέπει να ευνοείται η ενεργός εμπλοκή του μαθητή, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η ομαδοσυνεργατική μάθηση, στοιχεία τα οποία υποστηρίζονται και από τη χρήση των ΤΠΕ.

Έτσι, λοιπόν, τις τελευταίες δεκαετίες με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αλλάζει και το παραδοσιακό μαθησιακό περιβάλλον, που ήθελε τον μαθητή παθητικό αποδέκτη των γνώσεων και παίρνει νέα μορφή. Προσπαθεί να γίνει περισσότερο μαθητοκεντρικό και συμμετοχικό, να συνδέσει το σχολείο, τη γνώση και τη μαθησιακή διαδικασία με τις πραγματικές συνθήκες της ζωής, τις εμπειρίες των μαθητών και να εστιάσει στην κατανόηση και στην κριτική σκέψη παρά στην στείρα απομνημόνευση και την απλή εξάσκηση.

Παράλληλα, η χρήση των ποικίλων σύγχρονων πολυτροπικών εφαρμογών, τα μέσα της κοινωνικής δικτύωσης και η στοχευμένη διαδικτυακή πλοήγηση ως διδακτικά εργαλεία κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών, καθιστούν τους ίδιους τους μαθητές ερευνητές και δημιουργούς-δασκάλους και κατ' επέκταση, βοηθούν στην καλύτερη πρόσκτηση του προσφερόμενου διδακτικού υλικού (Μητροπούλου, 2014). Γενικότερα, αναγνωρίζεται ότι η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας μπορεί να επιτελέσει ένα σπουδαίο παιδαγωγικό ρόλο, εφόσον κινητοποιεί σε συμμετοχικές, συνεργατικές δραστηριότητες των μαθητών, σε μια πιο δημιουργική αξιοποίηση και κριτική προσέγγιση της πληροφορίας, η οποία -κι αυτός είναι ο στόχος-, οφείλει να οικοδομηθεί σε στέρεη γνώση.

Τα γνωστικά εργαλεία που προσφέρουν οι ΤΠΕ παρέχουν την δυνατότητα για ομαδοσυνεργατική μάθηση με την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά ενδεχομένως και άλλων ειδικών, και εμπλέκουν το μαθητή στις φάσεις της σχεδίασης, της υλοποίησης και της διαχείρισης της πληροφορίας. Μ' αυτό τον τρόπο η γνώση οικοδομείται από την ενεργό εμπλοκή του μαθητή

στην κατασκευή ενός συγκεκριμένου προϊόντος ως μέρους της μαθησιακής διαδικασίας (Papert, 1991). Στην ουσία, δηλαδή, υπηρετείται το μοντέλο του μαθητή-δημιουργού κι όχι του απλού χρήστη πολυτροπικών περιβαλλόντων.

Ανάμεσα στις ποικίλες εφαρμογές των ΤΠΕ ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην οπτικοποίηση με τις Τεχνολογίες, καθώς έχει αποδειχθεί ότι ο άνθρωπος έχει ανάγκη να αναπαραστήσει οπτικά μια ιδέα για να την κατανοήσει, να την επεξηγήσει και να την μοιραστεί με άλλους. Άλλωστε από παιδαγωγική σκοπιά διαπιστώνεται ότι η χρήση και προσεκτική ένταξη των οπτικών αναπαραστάσεων στη διδακτική πράξη μπορεί να υποστηρίξει την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Η οπτικοποίηση τόσο ως διαδικασία ερμηνείας και αναστοχασμού πάνω σε εικόνες όσο και ως αποτέλεσμα μιας εργασίας μπορεί να αποτελέσει συστατικό στοιχείο της διδακτικής πράξης. Τα ψηφιακά εργαλεία στην υπηρεσία των μαθητών και των διδασκόντων μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη εικονο-ιστοριών και να προσφέρουν μια άλλη διάσταση στη διδασκαλία από αυτήν της απλής παράθεσης γεγονότων.

Τα εργαλεία της οπτικοποίησης επιτρέπουν στους μαθητές να ερμηνεύουν και να κατανοούν πληροφορίες και έννοιες, ενδεχομένως δυσνόητες και αφηρημένες, και να εκφράζουν τις ιδέες τους αναπαριστάνοντάς τες οπτικά (Jonassen et al., 2011). Δεν περιορίζονται, δηλαδή, στην αξιοποίηση και παραγωγή πληροφορίας από το μαθητή, αλλά επεκτείνονται και στην ερμηνευτική αναπαράστασή της από αυτόν μέσω της οπτικοποίησης. Καθώς, μάλιστα, η οπτικοποίηση παρέχει μεγάλο όγκο πληροφορίας σε μορφή που επιτρέπει την άμεση επεξεργασία της, μπορεί να οδηγήσει το μαθητή στη δημιουργική σχεδίαση των δικών του αναπαραστάσεων γνώσης σε αντίθεση με την παροχή αναπαραστάσεων που έχουν δημιουργήσει άλλοι (Μικρόπουλος, 2006).

Άλλωστε, η νεώτερη έρευνα σχετικά με τις ΤΠΕ, αποδίδει εξέχουσα θέση και ιδιαίτερη σημασία στη χρήση της εικόνας κατά τη διδασκαλία (Ροδακόπουλος Α. κ.ά. 2011). Η θεωρία της Διπλής Κωδικοποίησης τονίζει ότι η μάθηση ενισχύεται, όταν κατά τη διδασκαλία χρησιμοποιούνται λέξεις και εικόνες μαζί παρά όταν χρησιμοποιείται το ένα από τα δύο μόνο του. Στηριζόμενοι στην παραπάνω θεωρία και προχωρώντας περισσότερο, οι ερευνητές υποστηρίζουν και οι έρευνες αποδεικνύουν ότι η διαδικασία της μάθησης είναι πιο αποτελεσματική, όταν το διδακτικό υλικό προσφέρεται ταυτόχρονα με εικόνες και διήγηση και επεξηγείται με σύντομη διήγηση και ήχο (Μητροπούλου, 2008). Αν κανείς δε λάβει υπόψη του και τα δεδομένα του κώνου εμπειρίας του Ed. Dale τότε μέσω της χρήσης της εικόνας αυξάνονται οι πιθανότητες αλλά και οι δυνατότητες για έναν επιτυχημένο διδακτικό σχεδιασμό.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί η συμβολή της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι αδήριτη αναγκαιότητα σήμερα η εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και γενικότερα η γνώση, να προσανατολίζεται σε ανθρωπολογική κατεύθυνση και, κατά συνέπεια, να στρέφεται στον πολιτιστικό περίγυρο του μαθητή και πιο συγκεκριμένα στη δυναμική της τέχνης ως μέσου εκπαιδευτικής διαδικασίας, δράσης και παρέμβασης (Papert, 1991). Μέσω της αισθητικής εμπειρίας και των ποικίλων μορφών της οι μαθητές αναπτύσσουν κριτική και επιλεκτική ματιά απέναντι στα οπτικά προϊόντα του σύγχρονου πολιτισμού (Κόκκος, 2009). Άλλωστε η έρευνα έχει δείξει ότι η αξιοποίηση εικαστικών έργων, δραστηριοτήτων και οπτικών μορφών στην εκπαίδευση βελτιώνει τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο (Bamford, 2006).

Σε κάθε περίπτωση η χρήση των ΤΠΕ λογίζεται ως εργαλείο και όχι ως αυτοσκοπός που ενίοτε αποπροσανατολίζει από τη μαθησιακή διαδικασία και παραμένει στο επίπεδο της απλής πληροφορίας χωρίς να μετουσιώνεται σε αφομοιωμένη γνώση, κριτική στάση απέναντι σε ερωτήματα ή και δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων.

Β. Το Ερευνητικό Σχέδιο Εργασίας (Project)

Β1. Εισαγωγή

Το Ερευνητικό Σχέδιο Εργασίας (Project) με θέμα *'Θεολογία και σύγχρονες μορφές τέχνης. Αναζητώντας τον Θεό μέσα από εικαστικούς, θεατρικούς και κινηματογραφικούς δρόμους. Διαθρησκειακή προσέγγιση και σύγκριση των σύγχρονων μορφών τέχνης'* πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Ερευνητικές Εργασίες».

Πρόκειται για μακροπρόθεσμο σχέδιο που υλοποιήθηκε στο Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο & Λ.Τ. Αμπελοκήπων κατά το α΄ τετράμηνο του σχ. έτους 2013-2014 και επεκτάθηκε θεματικά κατά το β΄ τετράμηνο του ίδιου σχ. έτους, στην Α΄ τάξη του Λυκείου με 15 μαθητές,-τριες, οι οποίοι σχημάτισαν τρεις 5μελείς ομάδες από τις καλλιτεχνικές κατευθύνσεις: Εικαστικά, Θέατρο-Κινηματογράφος, Χορός. Ακολουθήθηκε η μέθοδος Project. Πρέπει να σημειωθεί ότι το μάθημα των ΕΕ διδάσκεται μία (1) ώρα στο ωρολόγιο πρόγραμμα των Καλλιτεχνικών Σχολείων.

Οι υλικοτεχνικές προϋποθέσεις που απαιτούνται για το Project είναι: Αίθουσα προβολών, Διαδίκτυο, Βιντεοπροβολέας, προσωπικοί λογαριασμοί ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, δημιουργία μυστικής ομάδας στο Facebook, επεξεργαστής κειμένου Word, λογισμικό παρουσίασης Power Point, λογισμικό διδασκαλίας Microsoft Photostory (εικονοϊστορίες), λογισμικό δημιουργίας Microsoft Autocollage (σύνθεση εικόνων).

Ο κύριος διδακτικός σκοπός που τέθηκε είναι οι μαθητές:

> Να κατανοήσουν τον διάλογο και την πραγματική σχέση της εικαστικής, θεατρικής και κινηματογραφικής τέχνης με την ορθόδοξη θεολογία [α΄ τετράμηνο] και ως επέκταση, τον διάλογο και την πραγματική σχέση της εικαστικής, θεατρικής και κινηματογραφικής τέχνης με άλλες ομολογίες του Χριστιανισμού (π.χ. Ρωμαιοκαθολικισμός) και θρησκείες (π.χ. Ιουδαϊσμός) [β΄ τετράμηνο]

ενώ ως επιμέρους στόχοι είναι οι μαθητές να μπορούν:

> Να ερευνήσουν αν και πώς η σύγχρονη καλλιτεχνική δημιουργία αντλεί θέματα από το χώρο της θεολογίας

Να συλλέξουν έργα της σύγχρονης εικαστικής, θεατρικής και κινηματογραφικής δημιουργίας σε σχέση με την αναζήτηση του Θεού
Να αναγνωρίζουν αν η θεολογία έχει περιορισμούς και αγκυλώσεις στην καλλιτεχνική της έκφραση και δημιουργία
Να εξηγούν την παρουσία του Θεού μέσα σε συγκεκριμένα σύγχρονα εικαστικά, θεατρικά και κινηματογραφικά έργα και παραδείγματα, όπως π.χ. αγιολογικά έργα του σύγχρονου εικαστικού-αγιογράφου Μιχάλη Βασιλάκη, το θεατρικό έργο «Χριστός Πάσχων», η ρωσική ταινία «Το Νησί» του Πάβελ Λούγκιν ή έργα δικής τους επιλογής.
Να διερωτώνται για τη διομολογιακή και διαθρησκειακή παρουσία του Θεού μέσα από εικαστικά, θεατρικά και κινηματογραφικά έργα και παραδείγματα (π.χ. ο ζωγράφος Thierry de Cordier, το θεατρικό έργο «Mistero Buffo», το έργο «Ντιμπούκ - דיבוק» του Μπρους Μάγιερς).

Ως προς τη διαδικασία μάθησης επιδιώκεται οι μαθητές:

Να συνδιαλεχθούν οι ίδιοι με σύγχρονες μορφές τέχνης που προσεγγίζουν θρησκευτικά και ενδεχομένως αντιθρησκευτικά θέματα
Να ανιχνεύουν και να συγκρίνουν θρησκευτικά και αιρετικά στοιχεία στα έργα τέχνης
Να ευαισθητοποιηθούν στον τομέα της αισθητικής των τεχνών
Να καλλιεργήσουν τον οπτικοακουστικό τους εγγραμματισμό
Να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους
Να αναπτύξουν ομαδικότητα και συνεργασία
Να τοποθετούνται κριτικά απέναντι σε προβλήματα με επιχειρήματα
Να αποδέχονται τον «άλλο» (γνώμη, στάση, ιδεολογία κ.λπ.)

Σε σχέση με τις ΤΠΕ ζητείται οι μαθητές να μπορούν:

Να αξιοποιούν πλήρως τις ΤΠΕ ως εκπαιδευτικά εργαλεία τόσο στην οργάνωση και διαδικασία του μαθήματος όσο και στην έρευνα, επεξεργασία, αφομοίωση, σύνθεση και παρουσίαση του διδακτικού υλικού
Να αξιοποιούν διαδικτυακές εφαρμογές για την οργάνωση, την ανάλυση και την παρουσίαση του υλικού τους
Να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν τα ανάλογα λογισμικά για να οπτικοποιούν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους.

Β2. Οργάνωση και διαδικασία

Το Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο & Λ.Τ. Αμπελοκήπων θεραπεύει τις καλλιτεχνικές κατευθύνσεις του Θεάτρου-Κινηματογράφου, του Χορού και των Εικαστικών. Με βάση αυτό το δεδομένο γίνεται μια προσέγγιση της θεολογίας μέσα από αυτές ή και άλλες μορφές τέχνης. Οι μαθητές διερευνούν το διάλογο και τη σχέση της θεολογίας με τη σύγχρονη εικαστική, θεατρική και κινηματογραφική δημιουργία («Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση», 2011).

Τα μαθήματα των Θρησκευτικών, των Εικαστικών, της Υποκριτικής, της Ιστορίας Θεάτρου και της Ιστορίας Κινηματογράφου αποτελούν τη βάση για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ θεολογίας και των παραπάνω μορφών τέχνης. Οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους από τις καλλιτεχνικές κατευθύνσεις στην προσέγγιση θεολογικών θεμάτων και αντίστροφα, καθώς και να ανακαλύψουν τον διαχρονικό διάλογο της θεολογίας με την τέχνη. Μελετούν συγκεκριμένα παραδείγματα-έργα από το χώρο των εικαστικών, του θεάτρου και του κινηματογράφου για να αποτιμήσουν τη θέση της θεολογίας σε έργα τέχνης.

Οι ομάδες συστήνονται με βάση το Πρώτο Ερευνητικό Σχήμα Κατανομής Θεμάτων και Οργάνωσης Ομάδων, όπου «το θέμα προσεγγίζεται σε όλες του τις διαστάσεις αυτοτελώς από όλες τις ομάδες, οι οποίες κάνουν εσωτερικό καταμερισμό των υπο-θεμάτων του και έχουν τακτές συναντήσεις Ολομέλειας με τη συμμετοχή όλων των ομάδων» (Ματσαγγούρας, 2011). Έτσι, οι μαθητές της κάθε ομάδας αναλαμβάνουν την έρευνα και των τριών πτυχών του θέματος, δηλαδή την παρουσία του Θεού σε σύγχρονες εικαστικές δημιουργίες, σε θεατρικά έργα και σε κινηματογραφικές ταινίες. Καλούνται, δηλαδή, ύστερα από μια πρώτη προσέγγιση στο θέμα να αναλάβουν να ερευνήσουν και να παρουσιάσουν ένα θέμα της δικής τους επιλογής. Πρέπει να σημειωθεί σχετικά με τη σύνθεση των ομάδων, ότι καθώς πρόκειται για Καλλιτεχνικό Σχολείο με τις κατευθύνσεις του θεάτρου-κινηματογράφου, χορού και εικαστικών, τα μέλη που συνθέτουν την κάθε ομάδα προέρχονται και από τις τρεις καλλιτεχνικές κατευθύνσεις.

Οι μαθητές χρειάζεται να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση του Διαδικτύου και να διαθέτουν λογαριασμούς ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή να μπορούν να δημιουργήσουν. Καταρχήν, προσκαλούνται και δημιουργούν μία κλειστή ομάδα στο Facebook, που θα τους επιτρέπει στην πορεία με την εποπτεία και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού να αναρτούν τα όποια αποτελέσματα της έρευνάς τους, σε μορφή κειμένου, εικόνας, βίντεο κ.λπ., να ανταλλάσσουν υλικό εντός της ομάδος και μεταξύ των ομάδων, να σχολιάζουν και να αξιολογούν το υλικό που συλλέγεται και αναρτάται, να το αξιοποιούν ανάλογα με το θέμα που ερευνούν και να επικοινωνούν μεταξύ τους και εκτός του σχολικού χρόνου. Μ' αυτό τον τρόπο διευκολύνεται η κοινοποίηση της προσωπικής έρευνας και ο εμπλουτισμός του θέματος, η αξιοποίησή του από όλες τις ομάδες, εφόσον εργάζονται σε κοινό θέμα με διαφορετικά, ωστόσο, υπο-θέματα. Οπωσδήποτε η έρευνα και συλλογή δεδομένων συνιστάται να γίνεται κατά την ώρα του μαθήματος για να διασφαλίζεται η ομαδοσυνεργατική μάθηση και μόνο στις ατομικές εργασίες μπορεί ο μαθητής να εργάζεται κατ' οίκον.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και με αφορμή την προσωπική τους έρευνα οι ομάδες από κοινού μέσω της διερευνητικής μάθησης με πηγή το Διαδίκτυο προσεγγίζουν πτυχές του θέματος, π.χ. προβολή σχετικής κινηματογραφικής ταινίας, μαγνητοσκοπημένες σκηνές ή φωτογραφικό υλικό θεατρικού έργου με θεολογικό περιεχόμενο, αφιερώματα σε εικαστικούς που ασχολούνται με θεολογικά θέματα, κ.ά. που προτείνονται είτε με την καθοδήγηση του καθηγητή είτε από τους μαθητές με βάση την έρευνά τους, προσωπικές εμπειρίες ή την προϋπάρχουσα εξοικείωσή τους με συγκεκριμένες μορφές τέχνης και πάντοτε με τεκμηριωμένη αιτιολόγηση.

Στους μαθητές στο στάδιο αυτό επισημαίνεται η αναγκαιότητα να γίνεται η διαδικτυακή έρευνα στοχευμένα και επιλεκτικά σε αξιόπιστους ιστοτόπους (Jonassen & Colaric, 2001 και Μητροπούλου, 2007). Όλα αυτά με την εποπτεία του εκπαιδευτικού, ο οποίος ενθαρρύνει την αυτενέργεια των μαθητών, υποβοηθά την έρευνα και την καθοδηγεί στα πλαίσια της «φθίνουσας καθοδήγησης» (Ματσαγγούρας, 2011 και Μητροπούλου 2008), ούτως ώστε και οι μαθητές να οδηγούνται σε διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση και το υλικό που συλλέγουν να είναι έγκριτο και τα συμπεράσματα ασφαλή (π.χ. ιστοσελίδες μουσείων, πινακοθηκών, θεάτρων κ.λπ.).

Στην προκειμένη περίπτωση η αναζήτηση για τα εικαστικά ξεκίνησε από το Διαδικτυακό Πολιτιστικό Κέντρο της Εκκλησίας της Ελλάδος www.artopos.gr, ακολούθησε η περιήγηση στην πινακοθήκη www.eikastikon.gr και από εκεί με τη διαδρομή Χριστιανικά-Σύγχρονοι αγιογράφοι κατέληξε στον Μιχάλη Βασιλάκη, έναν σύγχρονο εικαστικό-αγιογράφο, που συγκέντρωσε το ενδιαφέρον των μαθητών (Εικ.1).

Σχετικά με το δεύτερο σκέλος του θέματος, την παρουσία του Θεού σε θεατρικά έργα, η έρευνα ξεκίνησε από τη σχετική βιβλιογραφία, η οποία είχε δοθεί στους μαθητές από την αρχή του μαθήματος, όπου εντοπίστηκαν συγκεκριμένα έργα, και συνέχισε με αναζήτηση στο Ψηφιοποιημένο Αρχείο του Εθνικού Θεάτρου www.nt-archive.gr και από εκεί με την ανάλογη πλοήγηση οδήγησε στη θεατρική παράσταση «Χριστός Πάσχων» (Βιβιλάκης 2004). Η παράσταση βασίστηκε στο ομώνυμο λειτουργικό δράμα, που ανάγεται στους βυζαντινούς χρόνους, και ανέβηκε για πρώτη φορά στο θέατρο το 1964 από το Εθνικό Θέατρο σε σκηνοθεσία Α. Σολομού (Εικ. 2).

Για την τρίτη διάσταση του υπό έρευνα θέματος, δηλαδή τη θεολογία στον κινηματογράφο, η έρευνα άρχισε από το Διαδίκτυο με σύνθετη αναζήτηση «Ορθόδοξες+Ταινίες», για να καταλήξει μετά από επιλογή στην ορθόδοξη ρωσική ταινία «Το Νησί» (OCTROB) του Πάβελ Λούγκιν, παραγωγής 2006, μια ταινία-παραβολή για την πίστη και τη λύτρωση (Εικ. 3).



Εικόνα 8. Η ιστοσελίδα για τον Μ. Βασιλάκη



Εικόνα 9. Η ιστοσελίδα για το «Χριστός Πάσχων»



Εικόνα 10. Η αφίσα της ταινίας «Το Νησί»

Είναι αυτονόητο ότι για τη συγκεκριμένη έρευνα οι μαθητές, εκτός από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, κλήθηκαν να αξιοποιήσουν και την προϋπάρχουσα γνώση τους, δεδομένου ότι φοιτούν σε Καλλιτεχνικό Σχολείο, που θεραπεύει τις κατευθύνσεις των Εικαστικών, του Θεάτρου-Κινηματογράφου και του Χορού.

Η αρχική αυτή αναζήτηση οδήγησε στην πρώτη προσέγγιση - εισαγωγή στο θέμα με την προβολή της ταινίας «Το Νησί» που διατίθεται στο Διαδίκτυο με ελληνικούς υπότιτλους στη σελίδα http://www.youtube.com/watch_popup?v=-UjE71oo-WQ, κατόπιν με την παρακολούθηση ενός τηλεοπτικού αφιερώματος της εκπομπής «Παρασκήνιο» της ΕΡΤ στον εικαστικό Μιχάλη Βασιλάκη που υπάρχει στο Διαδίκτυο στη σελίδα https://www.youtube.com/watch?v=RIoy-GJBKak και στη συνέχεια με την παρουσίαση του οπτικοακουστικού υλικού για το θεατρικό έργο «Χριστός Πάσχων» του Ψηφιοποιημένου Αρχείου του Εθνικού Θεάτρου.

Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας οι ομάδες καταγράφουν ταυτόχρονα σε φύλλο εργασίας τις σκέψεις, τις εντυπώσεις και τις ιδέες τους. Το υλικό αυτό και ό, τι άλλο επιπρόσθετο προκύψει από την προσωπική τους έρευνα τόσο από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας όσο και από επιλεγμένους ιστοτόπους αναρτάται στην ομάδα του Facebook (Εικ. 4), που έχουν δημιουργήσει γι' αυτό το σκοπό, με στόχο την οργάνωση των πληροφοριών και των ιδεών, την ενημέρωση, τη σύγκριση και αξιοποίησή τους. Έτσι τα μέλη της κάθε ομάδας, αλλά και οι ομάδες μεταξύ τους μοιράζονται με γρήγορο και εύκολο τρόπο το υλικό που προκύπτει και γίνονται παράλληλα εκτός από ερευνητές και δημιουργοί πηγών - βάσεων δεδομένων για άντληση στοιχείων - απ' όπου αντλούν υλικό οι άλλοι μαθητές, αλλά παράλληλα μ' αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται και η δι-ομαδική συνεργασία.



Εικόνα 11. Σελίδα από την κλειστή ομάδα στο Facebook με το όνομα God in Art.

Αυτό ενισχύει την συγκριτική μελέτη, καθώς και την κριτική και προσωπική τοποθέτηση των μαθητών απέναντι στα υπό έρευνα ζητήματα της εργασίας τους. Ταυτόχρονα καλλιεργείται εκτός του κλασικού και ο ψηφιακός γραμματισμός.

Μετά την πρώτη προσέγγιση και την παρουσίαση συγκεκριμένων παραδειγμάτων της παρουσίας του Θεού στη σύγχρονη τέχνη, που λειτουργεί και ως αφόρμηση, οι μαθητές είναι σε θέση να συνεχίσουν την έρευνά τους, να επεκταθούν και σε άλλα ερευνητικά πεδία-θέματα και να οδηγηθούν κριτικά και πάντα με βάση τα ενδιαφέροντά τους στην επιλογή ενός θέματος που να ανταποκρίνεται στις προσωπικές τους αναζητήσεις. Παράλληλα επιτυγχάνουν την συνεργατική μάθηση, εστιάζουν στην αξιοποίηση της πληροφορίας και όχι στην απλή αναζήτησή της και παρακινούνται να καλλιεργήσουν την αναλυτική και συνθετική τους σκέψη καθώς και την κριτική τους ικανότητα.

Μ' αυτόν τον τρόπο η θεματική των εργασιών μετά από προτάσεις των μαθητών επεκτάθηκε σε ζητήματα, όπως η σχέση ανάμεσα στο «ιερό και βλάσφημο» με αφορμή έναν σύγχρονο Βέλγο ζωγράφο, τον Thierry de Cordier, στην ιουδαϊκή αντίληψη της αγάπης στο θεατρικό έργο «Ντιμπούκ», στο πρόσωπο και τη ζωή του Χριστού μέσα από το θεατρικό έργο του Dario Fo «Mistero Buffo», σε μια καθαρά θεωρητική προσέγγιση στο θέμα «Θεός και Τέχνη», που προέκυψε με βάση τις απόψεις σύγχρονων θεολόγων, όπως του επισκόπου Διοκλείας Κάλλιστου Ware, στην επιλογή ενός λογοτεχνικού έργου του Ν. Καζαντζάκη, του «Ο Χριστός ξανασταυρώνεται», που διασκευάστηκε για τον κινηματογράφο, στην απεικόνιση του προσώπου του Ιησού Χριστού ανά τους αιώνες και, τέλος, στη σχέση της ροκ μουσικής με το Χριστιανισμό.

Μετά τη συλλογή των δεδομένων ακολουθεί η επεξεργασία. Σε κάθε περίπτωση, «ο σκοπός της επεξεργασίας των δεδομένων της εργασίας είναι διπλός: (α) η απόκτηση γνώσης και η προώθηση της κατανόησης μέσω της μελέτης πηγών σχετικών με το θέμα και (β) η παραγωγή νέας γνώσης από τους μαθητές μέσω συλλογής και επεξεργασίας πρωτογενών δεδομένων (=έρευνες πεδίου) ή μέσω μελέτης δευτερογενών πηγών (=βιβλιογραφική έρευνα)» (Ματσαγγούρας, 2000). Η έρευνα οδηγεί στην ανακάλυψη νέων γνώσεων, στη σύνδεσή τους με τις προϋπάρχουσες, στη συγκριτική τους αντιπαράθεση και τελικά σε μια σύνθεση. Οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με νέους προβληματισμούς, που ενδεχομένως να τους απασχολούν προσωπικά και καλούνται να τοποθετηθούν και να διαμορφώσουν νέες απόψεις.

Σ' αυτό το στάδιο οι μαθητές παρουσιάζουν σε μια πρώτη φάση τα προϊόντα της διεπιστημονικής, διερευνητικής διαδικασίας της ομάδας τους. Καλούνται, δηλαδή, να παρουσιάσουν τα ουσιώδη της έρευνάς τους με το λογισμικό παρουσίασης Power Point, και συγκεκριμένα με τη μέθοδο παρουσίασης Pecha Kucha, δηλαδή 20 διαφάνειες x 20 δευτερόλεπτα. Συγκεκριμένα, κάθε μέλος της πενταμελούς ομάδας καλείται να παρουσιάσει στην ολομέλεια το θέμα του σε τέσσερις διαφάνειες και μπορεί να αναπτύξει το θέμα της κάθε διαφάνειας για 20 δευτερόλεπτα. Συνεπώς, κάθε ομάδα καλείται να αναπτύξει τη θεματική της σε 20 διαφάνειες (5x4) και σε συγκεκριμένο χρόνο 400 sec (20x20), δηλαδή 7 λεπτά συνολικά για την κάθε ομάδα. Μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές παρακινούνται με κριτικό πνεύμα να επιλέξουν τα ουσιώδη της εργασίας τους όσον αφορά το περιεχόμενο αλλά και την προσωπική τους τοποθέτηση χωρίς να οδηγηθούν σε μια ναρκισσιστική ατέρμονη παρουσίαση της δουλειάς τους. Αυτό προϋποθέτει ότι, για να μπορούν να συνοψίσουν τα πιο ουσιαστικά, έχουν κάνει ενδελεχή έρευνα και έχουν αφομοιώσει τα δεδομένα της έρευνάς τους. Κατόπιν, χρειάζεται να προετοιμάσουν το εποπτικό τους υλικό, να το ταξινομήσουν, να χρονίσουν τις διαφάνειες και να το παρουσιάσουν ομαδικά και, κυρίως, ως ένα αδιάσπαστο θεματικά σύνολο. Σ' αυτή τη διαδικασία οι μαθητές εργάστηκαν ως ερευνητές, συνέλεξαν και συνέθεσαν δεδομένα, οργάνωσαν το υλικό και το παρουσίασαν μέσα από την προσωπική τους ματιά προσπαθώντας να δώσουν τεκμηριωμένες απαντήσεις στα ερωτήματα που είχαν εξαρχής τεθεί σχετικά με το θέμα.

Εφόσον ολοκληρωθεί τούτο το στάδιο, ακολουθεί η συγγραφή της Ερευνητικής Έκθεσης (Research Report) και η δημιουργία του Τεχνήματος (Artifact) (Ματσαγγούρας, 2011). Οι μαθητές καλούνται να παρουσιάσουν τα συμπεράσματα της έρευνάς τους στην έντυπη Ερευνητική Έκθεση, που συγγράφεται σύμφωνα με τα προβλεπόμενα και κατόπιν να κατασκευάσουν το Τέχνημα, που θα είναι η σύνθεση όλων των εργασιών των μαθητών σε ένα σύνολο και θα παρουσιάζει με κάθε δυνατή πληρότητα το θέμα «Θεός και σύγχρονη τέχνη», συναρμόζοντας τις οπτικές όλων των μαθητών σε μια ενότητα. Κυρίως, θα εκφράζει την κεντρική ιδέα ή (και) θα αναδεικνύει κάποιο ιδιαίτερα ενδιαφέρον ζήτημα του θέματος. Στην περίπτωση αυτή αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί το λογισμικό της Microsoft Learning Suite Photostory 3 για να αναπτυχθεί μια ψηφιακή εικονοϊστορία με το θέμα, η οποία θα δομείται πάνω στο περιεχόμενο των εργασιών όλων των μαθητών. Η επιλογή του συγκεκριμένου λογισμικού ενισχύεται από το γεγονός ότι το θέμα της Ερευνητικής Εργασίας πρωτίστως στηρίζεται στο πλούσιο εποπτικό και ακουστικό υλικό που συλλέχθηκε, αναλύθηκε και ερμηνεύθηκε, δηλαδή εικαστικά έργα, θεατρικές παραστάσεις, κινηματογραφικές ταινίες και ροκ τραγούδια. Οι μαθητές καλούνται τώρα να αξιοποιήσουν αυτό το υλικό συνθέτοντάς το και να αναπαραστήσουν οπτικά τις απόψεις τους.

Η ιδιαιτερότητα της χρήσης του Photostory στην προκειμένη περίπτωση έγκειται στο ότι ενώ το Photostory είναι κυρίως ένα εύχρηστο εργαλείο διδασκαλίας στη διάθεση των εκπαιδευτικών προκειμένου να προσφέρουν με ελκυστικό τρόπο το οποιοδήποτε μορφωτικό αγαθό (Σπηλιωτοπούλου κ.ά., 2010), εδώ οι ίδιοι οι μαθητές καλούνται να γίνουν κατά κάποιο τρόπο δάσκαλοι, να παραγάγουν διδακτικό υλικό πάνω στο θέμα που οι ίδιοι έχουν ερευνήσει και να διαλέξουν τον τρόπο παρουσίασής του, τον οποίο οι ίδιοι θεωρούν πιο ενδιαφέροντα και ελκυστικότερο.

Πρακτικά το λογισμικό Photostory προσφέρει τις παρακάτω δυνατότητες στους μαθητές: Εισαγωγή εικόνων και ταξινόμησή τους με την επιθυμητή σειρά, αλλαγή μορφής της εικόνας, π.χ. εφαρμογή περικοπής στην εικόνα εστιάζοντας σε μια λεπτομέρεια, δημιουργία τίτλου στην εικόνα ή εισαγωγή κειμένου, προσθήκη κίνησης και εφέ, επένδυση με επιλεγμένη μουσική ή δημιουργία συγκεκριμένου είδους μουσικής, δυνατότητα που παρέχεται από το λογισμικό, επιλογή κίνησης μετάβασης, καθορισμός διάρκειας παραμονής στην εικόνα και προσθήκη αφήγησης σε κάθε εικόνα.

Όπως φαίνεται, το συγκεκριμένο λογισμικό δεν απαιτεί ιδιαίτερες τεχνικές δεξιότητες εκ μέρους των μαθητών και παράλληλα τους δίνει τη δυνατότητα να δημιουργήσουν εξ αρχής μια εικονοϊστορία δικής τους έμπνευσης και παραγωγής σε μορφή βίντεο (Εικ. 5 και Εικ. 6).



Εικόνα 12. Επιφάνεια εργασίας του Photostory



Εικόνα 13. Επιφάνεια εργασίας του Photostory

Στη φάση αυτή πρέπει να προσεχθούν ιδιαιτέρως τα παρακάτω ως συστατικά στοιχεία για την ανάπτυξη ενός Photostory: η επιλογή και δομή του ερευνητικού-διδακτικού υλικού, το σενάριο, η εννοιολογική συνοχή, η οπτική αισθητική και το μήνυμα. Οι μαθητές μέσα από την ομάδα του Facebook που έχουν δημιουργήσει έχουν πρόσβαση σε όλο το υλικό και των άλλων ομάδων που έχει παραχθεί με τη διαδικασία των ερευνητικών εκθέσεων ή και με άλλον τρόπο και καλούνται τώρα να το μελετήσουν και να προτείνουν εκείνα τα στοιχεία (εικόνες, φωτογραφίες, κείμενα, σχόλια κ.λπ.) που θεωρούν κατάλληλα για την ανάπτυξη και σύνθεση του Photostory και προσφορότερα για την αρτιότερη παρουσίαση της έρευνάς τους. Μέσω της ομάδας του Facebook ανταλλάσσουν απόψεις, ρωτούν, συνεργάζονται.

Οι ομάδες επεξεργάζονται τις προτάσεις και στην ολομέλεια αποφασίζουν για το τελικό υλικό που θα χρησιμοποιήσουν. Κατόπιν, ετοιμάζουν το σενάριο, του οποίου ο πυρήνας υπάρχει εξ ορισμού, εφόσον το θέμα είναι γνωστό και έχει ήδη ερευνηθεί. Στην παρούσα φάση καλούνται να συνδέσουν το επιλεγμένο υλικό με δημιουργικό τρόπο και να το ταξινομήσουν σε μια λογική αλληλουχία. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην εννοιολογική συνοχή του υλικού και την ομαλή μετάβαση από τη μία ιδέα στην άλλη χωρίς χάσματα, εφόσον το κύριο εργαλείο είναι η εικόνα και αφού επιχειρείται η οπτική αναπαράσταση των εννοιών-ιδεών μέσα από έργα τέχνης.

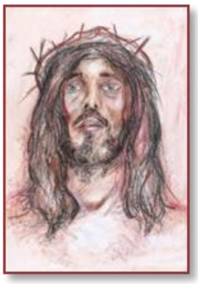
Οι μαθητές ταξινομούν το υλικό με τη σειρά θέατρο, κινηματογράφος, εικαστικά και μουσική. Σε κάθε ενότητα προτάσσεται σχετική εικόνα που παραπέμπει στο θέμα και ακούγεται εισαγωγικό σχόλιο από εργασία μαθητή. Τα υποθέματα, όπως η αντίληψη άλλων ομολογιών και θρησκειών, λογοτεχνία και κινηματογράφος κ.λπ. εντάσσονται στις παραπάνω βασικές θεματικές κατηγορίες. Επιπρόσθετα, δίνεται προσοχή στην αισθητική σε σχέση με τη σύνδεση των εικόνων, δηλαδή του είδους της εικόνας, της χρωματικής της σύνθεσης, του περιεχομένου της, ώστε να αναδεικνύονται οι παράμετροι του θέματος κι όχι να αποτελούν μία άτακτη και ασύνδετη παράθεση εικόνων («Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση», 2011). Τέλος, όλα τα παραπάνω συνδέονται με τέτοιο τρόπο ώστε να υπηρετούν το μήνυμα της εικονοϊστορίας που είναι η παρουσία του Θεού ή πτυχών της θρησκευτικής εμπειρίας στη σύγχρονη τέχνη και να δίνονται απαντήσεις στα επιμέρους ερωτήματα της έρευνας. Επιπλέον, εκτός από την οπτικοποίηση των αποτελεσμάτων οπτικοποιείται και η διαδικασία της έρευνας, η συλλογή δεδομένων, η επεξεργασία και ο σχολιασμός των θεμάτων και προτάσσονται στην εισαγωγή της εικονοϊστορίας.

Στο τελευταίο στάδιο οι μαθητές ηχογραφούν την αφήγηση πάνω στις εικόνες που οι ίδιοι έχουν επιλέξει, με βάση τα δικά τους κείμενα, στην ουσία δηλαδή υπομνηματίζουν τις εικόνες και σχολιάζουν την ιδέα που ενυπάρχει. Το Photostory ολοκληρώνεται με την μουσική επένδυσή του από τους μαθητές. Το τελικό υλικό που παράγεται αποθηκεύεται σε αρχείο ήχου/βίντεο Windows Media (.wmv). Το συγκεκριμένο βίντεο που προέκυψε στο πλαίσιο του μαθήματος έχει χρονική διάρκεια 13.30΄ λεπτά.

Κατά τη διαδικασία της έρευνας και σύνθεσης του υλικού μαθήτρια της κατεύθυνσης των Εικαστικών, που ανήκε στην ομάδα που είχε επιλέξει εργασία με θέμα τη «Διαχρονική απεικόνιση του προσώπου του Χριστού», αποφάσισε να φιλοτεχνήσει η ίδια έργο με αφορμή το παραπάνω θέμα, δηλαδή μια απεικόνιση του Χριστού. Η συγκεκριμένη εικόνα που ζωγράφισε καθώς και μια φωτογραφία από τη διαδικασία φιλοτέχνησης του έργου επιλέχθηκαν από όλες τις ομάδες να συμπεριληφθούν στην τελική μορφή του Photostory (Εικ. 7 και Εικ. 8).



Εικόνα 14. Η φιλοτέχνηση του έργου



Εικόνα 15. Το τελικό ζωγραφικό έργο



Εικόνα 9. Κολάζ με θέμα τη διαχρονική απεικόνιση του προσώπουτου Χριστού

Η ίδια ομάδα που ασχολήθηκε με το συγκεκριμένο θέμα, προκειμένου να παρουσιάσει με τον πιο εποπτικό τρόπο το υλικό της, χρησιμοποίησε την εφαρμογή της Microsoft Learning Suite Autocollage, για να σχολιάσει τις ανά τους αιώνες και ανά τεχνοτροπίες ποικίλες απεικονίσεις του Χριστού. Το κολάζ είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας και των ιδεών όλων των ομάδων στην επιλογή των εικόνων (Εικ. 9).

Η παραπάνω μαθησιακή δραστηριότητα γίνεται πάντα με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος υποστηρίζει, ενθαρρύνει και προσπαθεί να ενεργοποιήσει όλους τους μαθητές να συμμετέχουν. Καθώς πρόκειται για μαθητές ενός Καλλιτεχνικού Σχολείου με την παραπάνω διαδικασία κατορθώνεται και η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών, αφού διδάσκονται επιπρόσθετα μαθήματα εικαστικών, θεάτρου και κινηματογράφου και διαθέτουν μια επαρκή παιδεία σε τομείς, όπως η εικαστική ανάλυση ενός πίνακα, τεχνικές μοντάζ, ιστορία θεάτρου, φωτογραφία κ.λπ.

Β3. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται στα διάφορα διαδοχικά στάδια με συγκεκριμένες φόρμες αυτοαξιολόγησης σχετικά με τον τρόπο που εργάστηκαν και συνεργάστηκαν οι μαθητές καθώς επίσης και για τα συναισθήματά τους. Επιπλέον, αξιολογούνται από την πληρότητα της παρουσίασης του θέματός τους και την έντυπη Ερευνητική Έκθεση. Απασχολεί τόσο η επιτυχημένη ολοκλήρωση των ερευνητικών ή άλλων δραστηριοτήτων όσο και μια ανασκόπηση για την τοποθέτησή τους ή την αλλαγή αυτής απέναντι στο θέμα, εφόσον η παρουσία του Θεού ή η οποιαδήποτε θρησκευτική εμπειρία αποτελεί και προσωπική τους αναζήτηση.

Στην ουσία πραγματοποιείται μια συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, στην οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν και συζητούν κριτικά πάνω σ' αυτά που έχουν ερευνήσει, στα καινούρια που έχουν μάθει και για τη στάση την οποία μετά την έρευνα υιοθετούν. Τέλος, παρουσιάζεται και το τελικό τέχνημα της συν-εργασίας τους.

Β4. Συμπεράσματα

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτρέπει τη μετάβαση από το δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα της «παράδοσης του μαθήματος» στο μαθητοκεντρικό μοντέλο της διερευνητικής μάθησης μέσα από την αναζήτηση της γνώσης στο πηγαίο υλικό. Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ βοηθούν σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, στην αλληλεπίδραση των μαθητών με τις πηγές, στην αυτενέργεια των μαθητών κατά την πορεία του μαθήματος, στη σύνδεση με την καθημερινή ζωή και στη διαθεματικότητα.

Παράλληλα η τέχνη με την εποπτική της γλώσσα βοηθά στην καλύτερη πρόσκτηση της πληροφορίας, στην εσωτερίκευσή της ως γνώση, στην έκφραση των συναισθημάτων ή και των θρησκευτικών βιωμάτων.

Οι μαθητές,-τριες με τη βοήθεια των ΤΠΕ διευρύνουν τις γνώσεις τους για το θέμα που εξετάζεται, διερευνούν διαφορετικές απόψεις, συζητούν, τοποθετούνται κριτικά, οργανώνουν και καταγράφουν τις σκέψεις τους, αξιοποιούν λογισμικά ως εργαλεία μάθησης, οπτικοποιούν τις απόψεις τους, τις αναλύουν, τις συνθέτουν και τις εκφράζουν μέσα από την παρουσίασή τους.

Β5. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bamford, A. (2006), *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*, Waxmann, New York

Βασάλα, Π. (2013), *Συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές στη σύγχρονη εκπαίδευση, εκπαιδευτικό υλικό για προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης,* e-book, Θέματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2, ISBN 978-618-80751-1-5

Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τόμος Γ΄, «Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δεκέμβριος 2011, «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ., 2 Π.Σ.Εισ.»

Βιβιλάκης, Ι. (2004), *Για το ιερό και το δράμα. Θεατρολογικές προσεγγίσεις*, εκδ. Αρμός, Αθήνα

Βοσνιάδου, Σ. (2001), *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*, Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης, Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της Unesco, http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac07gr.pdf (προσπελάστηκε στις 18-12-2014)

Γαϊτάνης, Β., Προς μια θεολογία του κινηματογράφου, *Ενατενίσεις*, σελ. 64-72

Γαϊτάνος, Π., Κεσελόπουλος, Α., κ.ά. (2000), *Θεολογία και Τέχνη*, εκδ. Το Παλίμψηστον, Θεσσαλονίκη

Jonassen D.H. & Colaric S. (2001), Information landfills contain knowledge; searching equals learning; hyperlinking is good instruction; and other myths about learning from the internet. *Computers in Schools*, 17 (3/4, Part I), 159-170

Jonassen D., Howland J., Marra R. & Crismond D., (2011), *Ουσιαστική Μάθηση με την Τεχνολογία*, μτφρ.-επιμ. Β. Μητροπούλου, εκδ. Μέθεξις, Θεσσαλονίκη

Κόκκος, Α. (2009), *Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία*, 8th International Transformative Learning Conference, Columbia University, 18-20/11/2009 http://edu4adults.blogspot.gr/2010/03/blog-post_09.html#ixzz2ofXR31Yz (προσπελάστηκε στις 20-11-2014)

Κόρδης, Γ. (2003), *Πρόοδος και παράδοση στην εικονογραφική τέχνη. Η θεολογία του ρυθμού οδηγός στο πέλαγος της εικαστικής δημιουργίας*, εκδ. Πορθμός, Αθήνα

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2000), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα

Ματσαγγούρας, Ηλ., επ. υπ., (2011), *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, ΟΕΔΒ, Αθήνα http://ebooks.edu.gr/2013/classcoursespdf.php?classcode=DSGL-A (προσπελάστηκε στις 24-1-2014)

Μητροπούλου, Β. (2007), *Νέες τεχνολογίες και θρησκευτική αγωγή*, Παιδαγωγικές Μελέτες 3, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη

Μητροπούλου, Β. (2008), *Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Παιδαγωγικές Μελέτες 5, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη

Μητροπούλου, Β. (2012), Το εκπαιδευτικό σενάριο με χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Θρησκευτικών. Συλλογικός τιμητικός τόμος στον ομότιμο Καθηγητή Χ. Βασιλόπουλο με τίτλο: *Αγωγή αγάπης και ελευθερίας*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, σελ. 243-270

Μητροπούλου, Β. (2014), *Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο*, εκδ. Ostracon, Θεσσαλονίκη

Μητροπούλου, Β. (2015), *Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών*, εκδ. Ostracon, Θεσσαλονίκη

Μικρόπουλος, Τ. (2006), *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Papert, S. (1991), *Νοητικές Θύελλες. Παιδιά, Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και Δυναμικές ιδέες*, μτφρ. Δ. Σταματίου, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα

Ροδακόπουλος Α., Καραβέργου Β. (2011), Οπτική Αναπαράσταση της Γνώσης στη Διδακτική Πράξη, στο http://www.epyna.eu/agialama/synedrio_syros_6/eishghseis/

Σπηλιωτοπούλου Β., Μπακόπουλος Ν. & Νικολός Δ. (2010), Ανάπτυξη ψηφιακών φωτο-ιστοριών, η διδακτική τους σημασία και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας*, σελ. 1545-1557, http://www.ekped.gr/praktika10/gen/137.pdf (προσπελάστηκε στις 10-12-2014)

Φεσάκης Γ., Δημητρακοπούλου Α. (2009), Μοντέλα σχεδιασμού μαθησιακών δραστηριοτήτων που αξιοποιούν ΤΠΕ: Κριτική επισκόπηση, στο Κοντάκος Αν. και Καλαβάσης Φρ. (επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού*, τόμ. 3ος, εκδ. Ατραπός, σελ. 311-341

http://www.youtube.com/watch popup?v=-UjE71oo-WQ [Το νησί]

http://www.eikastikon.gr/xristianika/index.html [Μ. Βασιλάκης]

https://www.youtube.com/watch?v=RIoy-GJBKak [εκπομπή του «ΠΑΡΑΣΚΗΝΙΟΥ» αφιερωμένη στον ζωγράφο Μ. Βασιλάκη]

http://www.nt-archive.gr/plays.aspx [Χριστός Πάσχων]

ΣΥΝΕΔΡΙΑ: Γ3
10:40 - 12:00

Τρεις ποιητές μιλούν για τον ρόλο τους στην κοινωνία: Το Αναγνωστικό Δίκτυο ως διδακτική πρόταση στην Λογοτεχνία της Α' Λυκείου

Χριστίνα Γιαννοπούλου

Φιλόλογος, M.Ed. Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, christina13gnp@gmail.com

Περίληψη

Το συγκεκριμένο Σχέδιο Διδασκαλίας αναφέρεται στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Γενικού Λυκείου και συγκεκριμένα αφορά την ενότητα «Παράδοση και Μοντερνισμός στη Νεοελληνική Ποίηση». Η διδακτική του μέθοδος ανταποκρίνεται στις αρχές της διερευνητικής-ανακαλυπτικής μάθησης και διδασκαλίας, αντλώντας στοιχεία και από τις αρχές: α. της σύγχρονης λειτουργικής παιδαγωγικής, η οποία προωθεί το μαθητή- δημιουργό, β. του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, και γ. της μαθησιακής Υποστήριξης. Πιο συγκεκριμένα, έχοντας ως βάση την αναλυτική – συνθετική μέθοδο, ο διδάσκων επιχειρεί να αξιοποιήσει το Δίκτυο Αναγνώσεων, το οποίο βασίζεται στην αρχή της διαλογικότητας του Bakhtine. Αξιοποιούνται εν προκειμένω τρία ποιήματα τα οποία δε συνδέονται με στενούς όρους διακειμενικότητας, ωστόσο συνομιλούν ουσιαστικά μεταξύ τους, καθώς κινούνται πάνω σε κοινούς άξονες. Επί της ουσίας το εν λόγω Σχέδιο αξιοποιεί το Δίκτυο Αναγνώσεων σαν μέθοδο διδασκαλίας, το οποίο προάγει την ιδέα ότι τα κείμενα είναι μονάδες λεκτικής ανταλλαγής που αναπτύσσουν τόσο μεταξύ τους – ακούσια τις περισσότερες φορές-όσο και με τον αναγνώστη διαλόγους.

Λέξεις κλειδιά: Λογοτεχνία, Δίκτυο Αναγνώσεων, Διαλογικότητα.

Α. Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι το διδακτικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας είναι εξαιρετικά απαιτητικό ως προς την διδακτική του προσέγγιση. Στην ελληνική εκπαίδευση συνηθίζεται να προσεγγίζονται τα κείμενα με σκοπό να εξαχθεί η μία και μοναδική ερμηνεία τους, η οποία έχει ήδη δοθεί από τους «ειδικούς». Έτσι, η ανάγκη για παροχή κινήτρων και εναυσμάτων στους μαθητές ώστε να εξάγουν οι ίδιοι την ερμηνεία ενός λογοτεχνήματος, αφού το προσεγγίσουν και επικοινωνήσουν μαζί του, καθίσταται αδήριτη. Είναι αξιοσήμαντο οι μαθητές να προσεγγίζουν την λογοτεχνία με τρόπο διερευνητικό, ώστε να φτάσουν στην προσωπική επικοινωνία με αυτήν και σε αισθητική απόλαυση του περιεχομένου της (Φουντοπούλου, 2013:39). Παράλληλα, μείζονος σημασίας κρίνεται η απόκτηση δεξιοτήτων μέσα από το μάθημα της Λογοτεχνίας, γεγονός που συνάδει με τον αναγνωστικό σκοπό της Λογοτεχνίας (Φρυδάκη, 2003:59), ο οποίος αναφέρει ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας αποσκοπεί να οδηγήσει στην απόκτηση δεξιοτήτων, με τις οποίες αναπτύσσεται η ικανότητα για αυτόνομη και κριτική ανάγνωση. Οι τρεις σκοποί της Λογοτεχνίας , οι οποίοι προέκυψαν από τα συμπεράσματα πανευρωπαϊκού συνεδρίου για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στις Γαλλόφωνες χώρες το 1998 (Φρυδάκη, 2003:58), είναι οι εξής: α. Αξιακός -Πολιτισμικός, β. Αναγνωστικός και γ. η Καλλιέργεια αναγνωστικής κλίσης και επιδίωξη της προσωπικής ανάπτυξης. Για το λόγο αυτό εν προκειμένω τέθηκαν οι εξής προτεραιότητες: η διδακτική αυτή πρόταση να αξιοποιήσει κείμενα τα οποία θα προσεγγιστούν κατά τέτοιον τρόπο ώστε οι μαθητές να εξασκήσουν τις δεξιότητες της επιχειρηματολογίας, της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης, αλλά και να οξύνουν την σκέψη τους. Οι δεξιότητες διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο όχι μόνο στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, αλλά είναι αξιοσήμαντες για τον ανθρώπινο βίο εν γένει.

Όπως ήδη κατέστη σαφές και από τον τίτλο της παρούσας εργασίας, η εν λόγω διδακτική πρόταση αφορά το διδακτικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας στην Α' Γενικού Λυκείου. Το σχέδιο διδασκαλίας βασίζεται στην εφαρμογή του αναγνωστικού δικτύου στη θεματική ενότητα της Παράδοσης και του Μοντερνισμού στη Νεοελληνική Ποίηση και η εφαρμογή του απαιτεί τουλάχιστον μία διδακτική ώρα. Πρόκειται για ένα Αναγνωστικό Δίκτυο τριών κειμένων, τα οποία είναι:

- *Το Πρώτο Σκαλί* του Κ. Π. Καβάφη (http://www.kavafis.gr/poems/content.asp?id=148&cat=1),
- *Όλοι μαζί* του Κ. Καρυωτάκη (http://karyotakis.awardspace.com/poems/elegeia/mazi.html) και
- *Χωρίς Διάλειμμα* του Ν. Βρεττάκου.

Συγκεκριμένα, ο Κ. Π. Καβάφης στο *Πρώτο Σκαλί* θεωρεί ότι ο ποιητής είναι πνευματικά ανώτερος από το πλήθος, καθώς για να πολιτογραφηθεί κάποιος στην πόλη των Ιδεών (δηλαδή στην Ποιητική Χορεία) πρέπει να αποδείξει την αξία του μέσω της γραφής του. Άρα για τον Καβάφη, λοιπόν, βλέπουμε ότι ο ποιητής είναι ξεχωριστό ον. Στον Κ. Καρυωτάκη βλέπουμε μια άλλη, άρδην διαφορετική άποψη. Η άποψη που φαίνεται να υποστηρίζει ο Καρυωτάκης για τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον ποιητή και την κοινωνία είναι ότι η κοινωνία διαμορφώνει τον ποιητή χωρίς ο ίδιος να μπορεί να αντιδράσει. Η τρίτη ποιητική φωνή, αυτή του Ν. Βρεττάκου, αναφέρει ότι ο ρόλος του ποιητή δεν είναι άλλος από το να «ξεφορτώνει ουρανό στις ψυχές των ανθρώπων», άρα ο ίδιος ο ποιητής είναι αυτός που τροφοδοτεί την κοινωνία με ελπίδα, όνειρα και αισιοδοξία, αν θέλουμε να «μεταφράσουμε» το σύμβολο του ουρανού. Οι τρεις ποιητικές φωνές μοιάζουν να συνομιλούν μεταξύ τους και να εκφράζουν απόψεις που δημιουργούν ένα νοητό τρίγωνο: ο ποιητής «πάνω» από την κοινωνία (Καβάφης), ο ποιητής «μέσα» από την κοινωνία (Καρυωτάκης), ο ποιητής

«για» την κοινωνία (Βρεττάκος). Αυτό το τρίγωνο θα αποτελέσει τον άξονα της εν λόγω διδασκαλίας. Σκοπός είναι να διερευνήσουν οι μαθητές τι υποστηρίζει η κάθε ποιητική φωνή, να συνδιαλεχθούν μαζί της και να εκφράσουν εν τέλει τις απόψεις τους αναφορικά με το ποια φωνή συμμερίζονται περισσότερο (Φρυδάκη, 2003:160).

Τα στοιχεία καινοτομίας της εν λόγω διδασκαλίας είναι αρκετά, αρχής γενομένης από τη διδακτική μέθοδο την οποία ακολουθεί. Η εφαρμογή του Αναγνωστικού Δικτύου, πέραν του ότι είναι μια καινοτόμα διδακτική προσέγγιση, η οποία διαμορφώνει μία εντελώς διαφορετική κουλτούρα στο μάθημα της Λογοτεχνίας, καλλιεργεί ταυτόχρονα τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες των μαθητών, δηλαδή αυτές της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης της γνώσης, σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν να συνομιλούν με τα κείμενα και να τα αντιμετωπίζουν με όρους επίλυσης προβλήματος, όπως προστάζει και η σύγχρονη Ολιστική Προσέγγιση της Γνώσης. Ακόμα ένα στοιχείο καινοτομίας είναι το Φύλλο Εργασίας, το οποίο λαμβάνει τη μορφή του υποστηρικτικού εργαλείου. Το Φύλλο Εργασίας (βλ. Παράρτημα) δημιουργήθηκε ώστε να αξιοποιείται παράλληλα με τη διδασκαλία και στόχο έχει να κρατά εστιασμένους τους μαθητές σε αυτό που καλούνται να βρουν, ενώ απαιτεί να στηρίζουν τις απόψεις τους με στίχους από τα ποιήματα, καλλιεργώντας έτσι αξιοσημείωτες δεξιότητες επιχειρηματολογίας. Το εν λόγω φύλλο είναι ένα υλικό σημειωτικό εργαλείο με πολλαπλές προοπτικές: είναι μια φόρμα οργάνωσης των πληροφοριών που αντλούνται από τα ποιήματα, επαναδομεί τις πληροφορίες αυτές και τους προσδίδει λειτουργικό χαρακτήρα. Συμπερασματικά, τα πλεονεκτήματά της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης είναι πολλά. Αφενός το μάθημα της Λογοτεχνίας αντιμετωπίζεται με διαφορετικό από το συνηθισμένο τρόπο και αφετέρου καλλιεργούνται στους μαθητές αξιοσήμαντες δεξιότητες. Ο συγκεκριμένος διδακτικός σχεδιασμός έχει εφαρμοστεί και υλοποιηθεί σε μία διδακτική ώρα. Ωστόσο, θα μπορούσε να γίνει και σε δύο διδακτικές ώρες, εμβαθύνοντας παραπάνω σε λεπτομέρειες των ποιημάτων.

Το εν λόγω σχέδιο διδασκαλίας, βασίζεται σε συγκεκριμένες θεωρητικές παραδοχές. Αρχικά, προκειμένου να διαμορφωθεί, λήφθηκαν υπόψη οι παράγοντες που διαμορφώνουν το μικροεπίπεδο της διδασκαλίας (Φουντοπούλου, 2013), οι οποίοι είναι οι εξής:

Α. Επιστημονικοί – Γνωστικοί: ταυτότητα του αντικειμένου, σύνδεση με τα προηγούμενα και η οικοδόμηση της νέας γνώσης πάνω στην πρότερη.

Β. Παιδαγωγικοί: παιδαγωγικό κλίμα, τεχνικές ενθάρρυνσης, διασφάλιση της μέγιστης εμπλοκής των μαθητών, μαθησιακή αυτενέργεια.

Γ. Ψυχολογικοί: ηλικία, προσδοκίες και ικανότητες των μαθητών.

Δ. Κανονιστικοί – Θεσμικοί: συμβατότητα του εν λόγω σχεδιασμού με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Α' Γενικού Λυκείου.

Εν συνεχεία, ορίστηκαν τόσο ο σκοπός όσο και οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι διαμόρφωσαν ουσιαστικά τη διδασκαλία. Ως γενικός σκοπός ορίστηκε: «*Να διερευνήσουν οι μαθητές τις απόψεις που εκφράζουν οι τρεις ποιητικές φωνές αναφορικά με: **Α**. τη σχέση που έχει ένας ποιητής με την κοινωνία στην οποία ζει και **Β**. τον κοινωνικό ρόλο του ποιητή»,* ενώ οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι είναι οι κάτωθι:

1. Οι μαθητές να είναι σε θέση να εντοπίσουν τις διαφορετικές απόψεις που απηχούν τα τρία ποιήματα που θα συνεξετασθούν αναφορικά με τη σχέση που έχουν οι ποιητές με την κοινωνία αλλά και το ρόλο αυτών στο πλαίσιο της κοινωνίας.

2. Να είναι σε θέση οι μαθητές να συγκρίνουν τις διαφορετικές αυτές απόψεις και να αποδώσουν τη διαφορετική άποψη κάθε ποιητικής φωνή.

3. Οι μαθητές να προβληματιστούν και να επιχειρηματολογήσουν αναφορικά με τη δική τους άποψη για τον κοινωνικό ρόλο των ποιητών και τη σχέση που έχει ένας ποιητής με την κοινωνία. Μέσα από την υλοποίηση της διδασκαλίας αυτής προσδοκάται οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες σύγκρισης, ανάλυσης, αξιολόγησης και επιχειρηματολογίας. Επιπρόσθετα, αναμένεται να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις, αφού έχουν προβληματιστεί αναφορικά με τον κοινωνικό ρόλο των ποιητών. Ακόμη, αναμένεται να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα της ενδοκειμενικής αιτιολόγησης των απόψεών τους, παραπέμποντας σε στίχους των ποιημάτων που τις στηρίζουν.

Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

Όπως ήδη αναφέρθηκε, προκειμένου να υλοποιηθεί ο συγκεκριμένος διδακτικός σχεδιασμός λήφθηκαν υπόψη οι σημαντικότεροι παράγοντες που διαμορφώνουν το μικροεπίπεδο της διδασκαλίας, ήτοι οι επιστημονικοί – γνωστικοί, οι παιδαγωγικοί, οι ψυχολογικοί και οι κανονιστικοί – θεσμικοί.

Η προτεινόμενη διδακτική μέθοδος ανταποκρίνεται, αρχικά, στις αρχές της διερευνητικής- ανακαλυπτικής μάθησης και διδασκαλίας. Οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν διερευνητικά τα ποιήματα ώστε να τα ερμηνεύσουν αλλά και να εντοπίσουν την θέση της εκάστοτε ποιητικής φωνής αναφορικά με τον κοινωνικό ρόλο των ποιητών. Το παρόν διδακτικό σχέδιο βασίζεται στο πλαίσιο της σύγχρονης λειτουργικής παιδαγωγικής, όπως αυτή περιγράφεται από τον Minder (Minder, 2007), η οποία προωθεί το μαθητή-δημιουργό και καλεί το δάσκαλο να διδάσκει δρώντας συνεργατικά με τους μαθητές του. Η λειτουργική παιδαγωγική υποστηρίζεται από τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, όπου ο δάσκαλος λειτουργεί υποστηρικτικά στη διαδικασία της μάθησης. Όσον αφορά στον κονστρουκτιβισμό, η εν λόγω θεωρία μάθησης αποτελεί μια απάντηση, διαμετρικά αντίθετη εκείνης του θετικισμού, στα επιστημολογικά ερωτήματα για τη φύση και την προέλευση της γνώσης, καθώς και για τη συμβολή του γνωρίζοντος υποκειμένου στη διαδικασία της γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα εκφράζει την πεποίθηση ότι ο άνθρωπος οικοδομεί τη γνώση, ότι η γνώση παράγεται για να χρησιμοποιηθεί με τον έναν ή τον άλλον τρόπο και επομένως η γνώση δεν είναι

μια αποκρυσταλλωμένη αλήθεια. Επομένως, η συγκεκριμένη διδασκαλία απηχεί τις παραδοχές του ερμηνευτικού παραδείγματος, με τις οποίες εναρμονίζεται και ο κονστρουκτιβισμός, ότι δεν υπάρχει απόλυτη- αντικειμενική γνώση ή εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων και θεσμών και ότι η πραγματικότητα οικοδομείται από μια πολλαπλότητα υποκειμενικών νοημάτων.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η εν λόγω διδασκαλία έχει ως βάση την αναλυτική – συνθετική μέθοδο, αξιοποιώντας το Δίκτυο Αναγνώσεων, το οποίο βασίζεται στην αρχή της διαλογικότητας του Bakhtine (Φρυδάκη, 2003: 153- 161). Ως προς την αρχή της διαλογικότητας, αξίζει να αναφερθεί ότι ο Bakhtine υποστηρίζει ότι ένα σώμα κειμένων τα οποία είναι πιθανό να μη συνδέονται με στενούς όρους διακειμενικότητας, είναι δυνατόν να συνομιλούν ουσιαστικά μεταξύ τους, καθώς εκφράζουν κοινές απόψεις ή κινούνται πάνω σε κοινούς άξονες. Ως προς το Δίκτυο Αναγνώσεων, σαν μέθοδος διδασκαλίας προάγει την ιδέα ότι τα κείμενα είναι μονάδες λεκτικής ανταλλαγής που αναπτύσσουν τόσο μεταξύ τους – ακούσια τις περισσότερες φορές - όσο και με τον αναγνώστη διαλόγους.

Αναφορικά με το Φύλλο Εργασίας «Λέξεις και Σκέψεις» (Βλ. Παράρτημα), σχεδιάστηκε ώστε να αξιοποιείται παράλληλα με τη διδασκαλία. Το εν λόγω Φύλλο επί της ουσίας είναι ένα υποστηρικτικό εργαλείο για τη διαδικασία της μάθησης. Ως Υποστήριξη, ορίζεται κάθε προσπάθεια του εκπαιδευτικού να διεγείρει στους μαθητές του την επιθυμία για μαθητεία, αλλά και να παρακολουθεί και να υποστηρίζει την πορεία αυτής. Το θεωρητικό υπόβαθρο της έννοιας της Υποστήριξης αντλεί το υλικό του από την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Lev Vygotsky (Φρυδάκη, 2009:252-255) για τη μάθηση και συγκεκριμένα από την ιδέα του για τη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (Φρυδάκη, 2009:269), δηλαδή για την απόσταση ανάμεσα την υποβοηθούμενη και την αυτόνομη μάθηση. Αναφορικά με τη διδασκαλία, η έννοια της υποστήριξης συνεπάγεται τη βοήθεια, την καθοδήγηση, την παροχή υποστηριγμάτων από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή, προκειμένου ο δεύτερος να μπορέσει να ανταποκριθεί σε καθήκοντα, στα οποία δε θα μπορούσε να ανταποκριθεί δουλεύοντας ανεξάρτητα και αυτοδύναμα. Έτσι, το συγκεκριμένο φύλλο εργασίας αναδομεί και κωδικοποιεί την πληροφορία που αντλούν οι μαθητές από τα ποιήματα, με αποτέλεσμα αυτή να γίνεται πιο εύληπτη. Παράλληλα, καλλιεργεί δεξιότητες επιχειρηματολογίας, ενώ επίσης προωθεί την έκφραση των προσωπικών τους απόψεων.

Β2. Τεχνικές διδασκαλίας – αξιολόγησης

Οι τεχνικές οι οποίες αξιοποιούνται στην εν λόγω διδασκαλία είναι η αυτενέργεια, η εποπτεία και η βιωματικότητα. Η αυτενέργεια προωθείται καθώς επιδιώκεται οι μαθητές να οικοδομήσουν τη νέα γνώση βασιζόμενοι στην γνώση που έχουν ήδη κατακτήσει, δρώντας και αλληλεπιδρώντας μέσα σε ένα παιδαγωγικό κλίμα που προωθεί το μαθητή – δημιουργό. Η εποπτεία επιτυγχάνεται τόσο μέσω της χρήσης του πίνακα όσο και μέσω του φύλλου εργασίας και συγκεκριμένα του νοητικού χάρτη, ο οποίος οπτικοποιεί τη γνώση. Η βιωματικότητα τίθεται ως βάση της συγκεκριμένης διδασκαλίας καθώς οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τόσο κατά την αρχή αυτής όσο και μετά την ολοκλήρωσή της τις προσωπικές τους απόψεις, βασιζόμενοι στις εμπειρίες που ήδη είχαν αλλά και σε αυτές που τους δημιουργήθηκαν μετά την επικοινωνία με τα ποιήματα, μέσω της ενσυναίσθησης.

Αναφορικά με την αξιολόγηση (Μαυρόπουλος, 2013), η αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της εν λόγω διδακτικής ώρας, είναι συνεχής και διαμορφωτική, σχετίζεται με το να μπορούν να ανταποκρίνονται επιτυχώς τόσο στις αναγνωστικές οδηγίες, όσο και στις ερωτήσεις που τους τίθενται. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι εξίσου διαμορφωτική και συνεχής. Ο διδάσκων αναστοχάζεται διαρκώς για τις διδακτικές του ενέργειες, προκειμένου να τις αναδιαμορφώσει, αν αυτές δεν τελεσφορούν. Σημαντικοί παράγοντες που συνεκτιμώνται επίσης είναι: το ποσοστό συμμετοχής και προσήλωσης των παιδιών, καθώς ακόμη οι αντιδράσεις τους καθώς και η ύπαρξη περαιτέρω διευκρινιστικών ερωτήσεων εν ώρα μαθήματος.

Β3. Πορεία της διδασκαλίας

Φάση 1η / Αφόρμηση - διάρκεια περίπου 3':

Ο διδάσκων ρωτά τους μαθητές *ποια είναι η άποψη τους για τους ποιητές γενικά*. Αναμένεται να ακουστούν απαντήσεις του τύπου *«είναι περίεργοι, αποκομμένοι από τον κόσμο, δυσνόητοι, πνευματικά καλλιεργημένοι»*. Στη συνέχεια, τίθεται η ερώτηση για τη *σχέση που πιστεύουν ότι έχει ένας ποιητής με την κοινωνία, ποιος διαμορφώνει ποιον σε αυτή τη σχέση, ποιος δίνει και τι δίνει σε αυτή τη σχέση και αν τελικά οι ποιητές έχουν κάποιος συνεκτικούς δεσμούς με την κοινωνία.* Στο σημείο αυτό, ο διδάσκων σημειώνει κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών στον πίνακα. Έπειτα, μοιράζονται τα Φύλλα Εργασίας και ανακοινώνεται στους μαθητές ότι *σήμερα θα δούμε τι λένε κάποιες ποιητικές φωνές για τη σχέση που έχουν οι ποιητές με την κοινωνία….*

Φάση 2η / Προσέγγιση του Δικτύου Ποιημάτων – διάρκεια περίπου 35':

Γίνεται ανάγνωση με χρωματισμένη φωνή από τον διδάσκοντα και των τριών συνεξεταζομένων ποιημάτων, αφού δοθεί η αρχική αναγνωστική οδηγία να *σημειώσουν στο φύλλο εργασίας οι μαθητές ποιος μιλά σε κάθε ποίημα, ποιο είναι το κοινό τους θέμα και αν οι τρεις ποιητικές φωνές εκφράζουν τις ίδιες ή διαφορετικές απόψεις (δραστηριότητα 1* στο Φύλλο Εργασίας*.)* Μετά την ανάγνωση αφήνουμε στους μαθητές δύο λεπτά να σημειώσουν τις απαντήσεις τους και έπειτα τους καλούμε να τις διαβάσουν και προφορικά.

Στη συνέχεια, περνάμε στη φάση της επί μέρους επεξεργασίας των κειμένων. Αφού έχουμε εντοπίσει ότι και στα τρία ποιήματα οι ποιητικές φωνές είναι αυτές των ίδιων των ποιητών, στόχος τώρα είναι να δούμε τι μας λέει η κάθε ποιητική φωνή. Γίνεται εκ νέου ανάγνωση κάθε ποιήματος ξεχωριστά πια. Συγκεκριμένα, ο διδάσκων ξαναδιαβάζει το *Πρώτο Σκαλί* δίνοντας αναγνωστική οδηγία *να εντοπίσουν* οι μαθητές *τη θέση/ άποψη της ποιητικής φωνής όπως αυτή διατυπώνεται στο ποίημα.* Κρίνεται μείζονος σημασίας οι μαθητές να υποστηρίζουν τις απαντήσεις τους με στίχους του ποιήματος (όπως φαίνεται και στο φύλλο εργασίας). Μέσα από διερευνητικές και υποστηρικτικές ερωτήσεις όπως «*ποια είναι τα συναισθήματα του Ευμένη και γιατί αισθάνεται έτσι;», «με τι παρομοιάζει την ποίηση και γιατί;», «πώς τον αντιμετωπίζει ο Θεόκριτος και τι ακριβώς του λέει;» «άρα ποια είναι η άποψη του Θεόκριτου για τους ποιητές;», «ποια λέτε να είναι η πόλη των ιδεών και γιατί είναι δύσκολο και σπάνιο να πολιτογραφηθεί κάποιος εκεί;»* ο διδάσκων εκμαιεύει την θέση του Καβάφη για τους ποιητές, δηλαδή ότι οι ποιητές διαφέρουν από το πλήθος, κάτι που

διαφαίνεται ξεκάθαρα στους στίχους «*Κι αυτό ακόμη το σκαλί το πρώτο πολύ από τον κοινό τον κόσμο απέχει.*» Αφού απαντηθεί προφορικά η ερώτηση οι μαθητές καλούνται να τη σημειώσουν και στο φύλλο εργασίας.

Έπειτα, ο διδάσκων ξαναδιαβάζει το *Όλοι Μαζί* δίνοντας την ίδια αναγνωστική οδηγία. Και πάλι με διερευνητικές ερωτήσεις επιδιώκεται να παρουσιαστεί η άποψη του Καρυωτάκη για τους ποιητές, ότι δηλαδή αυτοί είναι *«θύματα εξιλαστήρια του περιβάλλοντος της εποχής»*. Τα πιθανά ερωτήματα που θα τεθούν στους μαθητές είναι: *«Σε ποιο ρηματικό πρόσωπο είναι γραμμένο το ποίημα;», « Πώς χαρακτηρίζει ο Καρυωτάκης τους ομότεχνούς του και τον εαυτό του και γιατί;», «Για ποιο λόγο μας λέει ο Καρυωτάκης ότι συνθέτουν οι ποιητές ποίηση;», «Πώς φανταζόμαστε τους ποιητές αν βασιστούμε στην περιγραφή που κάνει ο Καρυωτάκης;», «Άρα ποια είναι η άποψή του για τους ποιητές; Ποια είναι η σχέση τους με την κοινωνία;»*. Αφού οι μαθητές σημειώσουν και πάλι στο φύλλο εργασίας τις απαντήσεις τους μετά την προφορική επεξεργασία αυτών, καλούνται να συνοψίσουν και να συγκρίνουν τις δύο πρώτες θέσεις των ποιητικών φωνών για τη σχέση ανάμεσα στους ποιητές και την κοινωνία. Σκοπός εδώ είναι να αναδειχθεί η διαφορετική άποψη των δύο ποιητών καθώς ο Καβάφης θεωρεί τους ποιητές ανώτερους από το πλήθος ενώ ο Καρυωτάκης θεωρεί τους ποιητές θύματα/ έρμαια της κοινωνίας.

Εν συνεχεία, επεξεργαζόμαστε με τον ίδιο τρόπο και το *Χωρίς Διάλειμμα* του Βρεττάκου, αφού διαβαστεί εκ νέου από τον διδάσκοντα. Η λακωνικότητα αλλά και η σαφήνεια του ποιήματος το κατέστησε την πλέον κατάλληλη επιλογή, δεδομένου του διδακτικού χρόνου. Στεκόμαστε κυρίως στον στίχο *«ξεφορτώνω ουρανό στις ψυχές των ανθρώπων»* για να διαφανεί ο ρόλος του ποιητή σύμφωνα με την άποψη του Βρεττάκου, ότι δηλαδή ο ποιητής τροφοδοτεί την κοινωνία με όνειρα, αισιοδοξία, ελπίδα. Επιμένουμε στον ουρανό, ένα κλασικό ποιητικό σύμβολο με θετικές ως επί το πλείστον συνυποδηλώσεις, ώστε να τονιστεί ότι η ποιητική φωνή εδώ προωθεί τον υποστηρικτικό ρόλο του ποιητή για την κοινωνία.

Φάση 3η/ Επιστροφή στο όλον- Επέκταση- Διάρκεια περίπου 5':

Οδεύοντας προς την ολοκλήρωση της διδακτικής ώρας, γίνεται ανακεφαλαίωση των τριών απόψεων που διατρέχουν τα ποιήματα αναφορικά με τη σχέση του ποιητή με την κοινωνία και συνακόλουθα τον κοινωνικό του ρόλο, και σημειώνονται αυτά στον πίνακα και στον νοητικό/ εννοιολογικό χάρτη του Φύλλου Εργασίας. Ο διδάσκων καλεί τους μαθητές να παρατηρήσουν ότι οι τρεις απόψεις λαμβάνουν τη μορφή ενός τριγώνου. Έπειτα, οι μαθητές καλούνται να πάρουν οι ίδιοι θέση και να αναφέρουν ποια από τις τρεις απόψεις συμμερίζονται περισσότερο, άρα ποια φωνή είναι για αυτούς η κορυφή του Τριγώνου, ή να διατυπώσουν τις προσωπικές τους απόψεις αν δε συμφωνούν με καμία από τις ποιητικές φωνές. Αν υπάρχει χρόνος ο διδάσκων καλεί τους μαθητές να εκθέσουν και γραπτά τις απόψεις τους, ειδάλλως η παρουσίαση λαμβάνει μόνο διαλογική μορφή και η εν γραπτή έκθεση των απόψεων ανατίθεται ως εργασία για το σπίτι.

Β4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Η απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την εν λόγω διδασκαλία βασίζεται στο Φύλλο εργασίας και στον Πίνακα. Το φύλλο εργασίας παρουσιάζεται στο παράρτημα του σχεδίου διδασκαλίας.

Β5. Έρευνα

Το εν λόγω σχέδιο διδασκαλίας έχει εφαρμοστεί στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης ενός Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών και είχε αξιοσημείωτα αποτελέσματα, καθώς οι μαθητές φάνηκαν να συνειδητοποίησαν τους βασικούς στόχους της διδασκαλίας, δηλαδή τη διερευνητική προσέγγιση των ποιημάτων με σκοπό αφενός την ερμηνεία αυτών και αφετέρου την έκφραση των προσωπικών τους απόψεων, αλλά και αντιμετώπισαν τα τρία ποιήματα ως ολότητα, αναδεικνύοντας τον μεταξύ τους διάλογο και κατάφεραν να συνομιλήσουν ουσιαστικά μαζί τους. Τα ποιήματα δεν κατακερματίστηκαν. Προσεγγίστηκαν ως ολότητες, ως σύνολα λέξεων που νοηματοδοτούν τη σκέψη του ποιητή και τροφοδοτούν με σκέψεις τον αναγνώστη. Παράλληλα, οι μαθητές έχτισαν γέφυρες ανάμεσα στα τρία ποιήματα, παρουσιάζοντας και συγκρίνοντας τις απόψεις των ποιητών, παραπέμποντας πάντα σε στίχους των ποιημάτων ώστε να στηρίζουν τις απόψεις τους, αποδεικνύοντας ότι έχουν καλλιεργήσει τις επιδιωκόμενες δεξιότητες.

Επιπρόσθετα, το φύλλο εργασίας «Λέξεις και Σκέψεις» (βλ. Παράρτημα) απεδείχθη επιστημονικά και παιδαγωγικά άρτιο, λειτούργησε υποστηρικτικά κατά τη μαθησιακή διαδικασία, κρατώντας εστιασμένους τους μαθητές σε αυτό που κάθε φορά καλούνταν να ψάξουν. Παράλληλα, καλλιέργησε και μια σημαντική δεξιότητα στους μαθητές, την ενδοκειμενική τεκμηρίωση των απόψεών τους, καθώς προκειμένου να στηρίξουν τις απόψεις τους έπρεπε να κάνουν παραπομπές σε στίχους των ποιημάτων.

Ωστόσο, η επιλογή του νοητικού χάρτη προσέδωσε έναν διδακτισμό κατά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, επιδίωξη του διδάσκοντα να εξαχθούν τελικά συμπεράσματα αντίκειται στην ερμηνευτική πολλαπλότητα που οφείλει να προάγει η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας.

Β6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η παρούσα διδακτική πρόταση εδράζεται στην εφαρμογή του Αναγνωστικού Δικτύου, το οποίο πέραν του ότι είναι μια καινοτόμα διδακτική προσέγγιση καθεαυτό, διαμορφώνει μία εντελώς διαφορετική κουλτούρα στο μάθημα της Λογοτεχνίας και καλλιεργεί ταυτόχρονα τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες των μαθητών (ανάλυσης, σύνθεσης, αξιολόγησης σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom). Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν να συνομιλούν με τα κείμενα και να τα αντιμετωπίζουν με όρους επίλυσης προβλήματος, όπως προστάζει και η σύγχρονη Ολιστική Προσέγγιση της Γνώσης.

Παράλληλα, το Φύλλο Εργασίας «Λέξεις και Σκέψεις» (Βλ. Παράρτημα) δημιουργήθηκε ώστε να αξιοποιείται παράλληλα με τη διδασκαλία και στόχο έχει να κρατά εστιασμένους τους μαθητές σε αυτό που καλούνται να βρουν, ενώ απαιτεί να στηρίζουν τις απόψεις τους με στίχους από τα ποιήματα, καλλιεργώντας έτσι αξιοσημείωτες δεξιότητες επιχειρηματολογίας. Πρόκειται για ένα

υλικό σημειωτικό εργαλείο με πολλαπλές προοπτικές, καθώς είναι μια φόρμα οργάνωσης των πληροφοριών που αντλούνται από τα ποιήματα, επαναδομεί τις πληροφορίες αυτές και τους προσδίδει λειτουργικό χαρακτήρα.

Έτσι, με τη μέθοδο αυτή το μάθημα της Λογοτεχνίας αντιμετωπίζεται με διαφορετικό από το συνηθισμένο τρόπο, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούνται στους μαθητές αξιοσήμαντες δεξιότητες, γεγονός που όχι μόνο συνάδει με τον αναγνωστικό σκοπό της Λογοτεχνίας, αλλά και με τις απαιτήσεις τις σύγχρονης εκπαίδευσης.

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση θα μπορούσε να εφαρμοστεί με πολλούς εναλλακτικούς τρόπους. Εποικοδομητικό θα ήταν να εφαρμοστεί σε βάθος ενός σχολικού έτους, με τη μορφή project, όπου οι μαθητές θα καλούνταν να εργαστούν τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο, να αναλάβουν πιο ενεργούς ρόλους, όπως για παράδειγμα αυτόν του μαθητή – ερευνητή, ώστε να καλλιεργήσουν και νέες δεξιότητες. Θα μπορούσε ακόμα ένα δίκτυο ποιημάτων να είναι διέπεται και από την αρχή της διαθεματικότητας, αξιοποιώντας κείμενα λογοτεχνικά και μη, από το ελληνικό αλλά και το παγκόσμιο ρεπερτόριο. Σε κάθε περίπτωση, το Αναγνωστικό Δίκτυο μπορεί να αξιοποιηθεί με πολλούς τρόπους από τον εκάστοτε διδάσκοντα και να κομίσει σημαντικά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Β7. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Μαυρόπουλος, Α. Σ. (2013). *Σχέδιο Μαθήματος, σχεδιασμός – διεξαγωγή και αξιολόγηση μιας διδασκαλίας.* Αθήνα.

Minder, M. (2007). *Λειτουργική Παιδαγωγική. Στόχοι, Στρατηγικές, Αξιολόγηση* (Μτφρ: Αρβανίτης, Φ.). Αθήνα: Πατάκης.

Φουντοπούλου, Μ. Ζ. (2013). Διδάσκοντας αρχαία ελληνικά: δεδομένα, όρια, προοπτικές. Στο Ε. Φρυδάκη, Δ. Κάββουρα, Ε. Μηλίγκου, Μ. Ζ. Φουντοπούλου (Επιμ.) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας* (σσ. 113-131). Αθήνα: Π. Μ. Σ. Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας.* Αθήνα: Κριτική .

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης.* Αθήνα: Κριτική.

Πηγές από το Διαδίκτυο:

Για τον Κ. Π. Καβάφη: http://www.kavafis.gr/

Για τον Κ. Καρυωτάκη: http://karyotakis.awardspace.com/poems/poetry.htm

Β8. Παράρτημα



Πώς να βλέπει άραγε ένας ποιητής τη σχέση που έχουν ομότεχνοί του με την κοινωνία…;

Κ. Π. ΚΑΒΑΦΗΣ (1863 – 1933)

Το Πρώτο Σκαλί

Εις τον Θεόκριτο παραπονιούνταν
μια μέρα ο νέος ποιητής Ευμένης·
«Τώρα δυο χρόνια πέρασαν που γράφω
κ' ένα ειδύλλιο έκαμα μονάχα.
Το μόνον άρτιόν μου έργον είναι.
Αλλοίμονον, είν' υψηλή το βλέπω,
πολύ υψηλή της Ποιήσεως η σκάλα·
κι απ' το σκαλί το πρώτο εδώ που είμαι
ποτέ δεν θ' ανεβώ ο δυστυχισμένος.»
Είπ' ο Θεόκριτος· «Αυτά τα λόγια
ανάρμοστα και βλασφημίες είναι.
Κι αν είσαι στο σκαλί το πρώτο, πρέπει
νάσαι υπερήφανος κ' ευτυχισμένος.
Εδώ που έφθασες, λίγο δεν είναι·
τόσο που έκαμες, μεγάλη δόξα.
Κι αυτό ακόμη το σκαλί το πρώτο
πολύ από τον κοινό τον κόσμο απέχει.
Εις το σκαλί για να πατήσεις τούτο
πρέπει με το δικαίωμά σου νάσαι
πολίτης εις των ιδεών την πόλι.
Και δύσκολο στην πόλι εκείνην είναι
και σπάνιο να σε πολιτογραφήσουν.
Στην αγορά της βρίσκεις Νομοθέτας
που δεν γελά κανένας τυχοδιώκτης.
Εδώ που έφθασες, λίγο δεν είναι·
τόσο που έκαμες, μεγάλη δόξα.»

(*Ποιήματα 1897-1933*, Ίκαρος 1984)

Κ. Γ. ΚΑΡΥΩΤΑΚΗΣ (1896-1928)

Όλοι μαζί...

Όλοι μαζί κινούμε, συρφετός[1],
γυρεύοντας ομοιοκαταληξία.
Μια τόσο ευγενικιά φιλοδοξία
έγινε της ζωής μας ο σκοπός.
Αλλάζουμε με ήχους και συλλαβές
τα αισθήματα στη χάρτινη καρδιά μας,
δημοσιεύουμε τα ποιήματά μας,
για να τιτλοφορούμεθα ποιητές.
Αφήνουμε στο αγέρι τα μαλλιά
και τη γραβάτα μας. Παίρνουμε πόζα.
Ανυπόφορη νομίζουμε πρόζα[2]
των καλών ανθρώπων τη συντροφιά.
Μόνο για μας υπάρχουν του Θεού
τα πλάσματα και, βέβαια, όλη η φύσις.
Στη Γη για να στέλνουμε ανταποκρίσεις,
ανεβήκαμε στ' άστρα τ' ουρανού.
Κι αν πειναλέοι γυρνάμε ολημερίς,
κι αν ξενυχτούμε κάτου απ' τα γεφύρια,
επέσαμε θύματα εξιλαστήρια
του "περιβάλλοντος", της "εποχής".

(*Ελεγεία και σάτιρες*, 1927)

1 συρφετός: πλήθος, όχλος

2 πρόζα: διάλογοι σε θεατρικό κείμενο

Ν. ΒΡΕΤΤΑΚΟΣ (1912 – 1991)

Χωρίς διάλειμμα ,

Πάνε τώρα δυό μήνες. Δεν κάνω άλλο τίποτε.

Τα χέρια μου βρίσκονται σε αδιάκοπη κίνηση:

Ξεφορτώνω ουρανό στις ψυχές των ανθρώπων.

(Το βάθος του κόσμου, 1961)



Σκέψεις και λέξεις…

Στο **Πρώτο Σκαλί**

μιλά/-ούν ....

Στο **Όλοι Μαζί**

μιλά/-ούν...

Στο **Δίχως Διάλειμμα**

Ποιο είναι το θέμα για το οποίο μιλούν και τα τρία ποιήματα;
....
....
....
....
....



Οι τρεις ποιητικές φωνές φαίνεται να εκφράζουν
ίδιες / διαφορετικές απόψεις. (Υπογράμμισε το σωστό!!)

Ας εμβαθύνουμε λιγάκι…..!!!

Στο **Πρώτο Σκαλί** πιστεύω ότι η ποιητική φωνή υποστηρίζει ότι
………
………
…………………………………………………………………………………………και αυτό μου το δείχνει με τους στίχους ………………………………… όπου και λέει ότι:
………
………
………
………
…………………………………

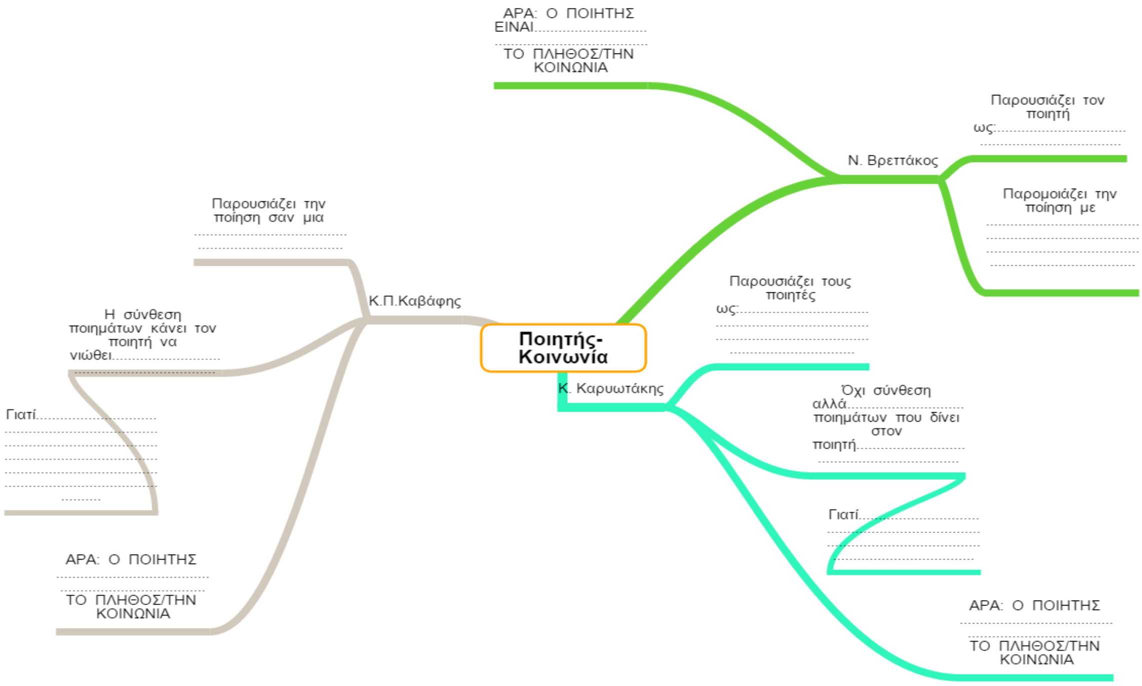
Στο **Όλοι Μαζί** πιστεύω ότι η ποιητική φωνή υποστηρίζει ότι
………
………
…………………………………………………………………………………………και αυτό μου το δείχνει στους στίχους ………. ………………………..όπου και λέει ότι:
………
………
………
………
…………………………………

Στο **Χωρίς Διάλειμμα** πιστεύω ότι η ποιητική φωνή υποστηρίζει ότι
………
………
…………………………………………………………………………………………και αυτό μου το δείχνει στους στίχους …………………………………. όπου και λέει ότι:
………
………
………
………
…………………………………………………………



Εγώ πάντως πιστεύω ότι ο ποιητής………………………………………………………………………………………………………
………
………
………
………
………
………
………

Και να, λοιπόν το «Δίκτυο» των τριών ποιημάτων:



«Η λύση του Γόρδιου δεσμού»: Προσεγγίζοντας διαθεματικά ένα αρχαιοελληνικό κείμενο

Άννα Κεραμάρη

Φιλόλογος, Μ.Α. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, akeramari@hotmail.com

Περίληψη

Μέσω του παρόντος Σχεδίου Διδασκαλίας οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το αρχαιοελληνικό κείμενο του Αρριανού για τη λύση του Γόρδιου Δεσμού από τον Μ. Αλέξανδρο. Το κείμενο αυτό βρίσκεται στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας, μέσα από την οποία οι μαθητές ερευνούν τις ιστορικές πηγές και τις αντιτιθέμενες απόψεις, με απώτερο σκοπό να καταλήξουν οι ίδιοι στη διατύπωση ιστορικής γνώσης με τη συνδρομή λογικών επιχειρημάτων. Προσεγγίζοντας ένα σύνολο δραστηριοτήτων, οι μαθητές αντιπαραθέτουν τις ιστορικές πηγές, ενώ ταυτόχρονα μπαίνουν στη θέση των συγγραφέων και σχολιάζουν την εγκυρότητα των πηγών αυτών οξύνοντας έτσι την παρατηρητικότητά τους και την κριτική τους σκέψη. Οι δραστηριότητες της διδασκαλίας βασίζονται στις αρχές της διαθεματικότητας, η οποία ενδείκνυται για τη διδασκαλία αρχαιοελληνικών κειμένων ιστορικού περιεχομένου.

Λέξεις κλειδιά: Αρχαία Ελληνικά, Ιστορία, διαθεματικότητα

Α. Εισαγωγή

Το παρόν Σχέδιο Διδασκαλίας άπτεται δύο γνωστικών αντικειμένων, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και της Αρχαίας Ιστορίας Α' Γυμνασίου. Επιπροσθέτως, αποτέλεσε μέρος τρίμηνης έρευνας που πραγματοποιήθηκε μέσα από σειρά διδακτικών παρεμβάσεων σε πολυπολιτισμικό τμήμα Γυμνασίου για την ενίσχυση της προφορικής συμμετοχής αλλόγλωσσων μαθητών στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία αφορά στο κείμενο της 7ης Ενότητας με τίτλο *Η λύση του γόρδιου δεσμού* (Αρριανός, *Ἀλεξάνδρου Ἀνάβασις* 2.3.1-8 (διασκευή)). Ο χρόνος υλοποίησης υπολογίζεται σε μία (1) διδακτική ώρα.

Αρχικά, το προτεινόμενο Σχέδιο Διδασκαλίας προϋποθέτει τρόπους ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών με την παράλληλη αξιοποίηση του γνωστικού υπόβαθρου και την ενίσχυση της κριτικής γνώσης προσεγγίζοντας το ίδιο κείμενο σε δύο γλωσσικές μορφές, αφενός στην αρχαιοελληνική γλώσσα και αφετέρου σε νεοελληνική απόδοση. Η κειμενοκεντρική αυτή προσέγγιση βοηθά τους μαθητές να συγκρίνουν και να διακρίνουν στοιχεία ιστορικότητας μέσα από την αρχαία ελληνική γλώσσα και την παράλληλη αξιοποίηση της νεοελληνικής. Επιπλέον, αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης τους μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών με την παράλληλη αξιοποίηση του ιστορικού πρίσματος. Σκοπός άλλωστε της Αρχαίας Γραμματείας δεν είναι μόνο ο γλωσσικός, αλλά και ο ιστορικός, ο οποίος εφοδιάζει τους μαθητές γνώσεις σχετικά με ιστορικά στοιχεία του αρχαίου βίου και πολιτισμού (Βερτσέτης, 2003: 48). Ειδικότερα, μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα επιδιώκεται η ανάδειξη σφαιρικότερης προσέγγισης για τη σκηνή της λύσης του γόρδιου δεσμού από τον Μ. Αλέξανδρο μέσα από τη σύγκριση του αρχαιοελληνικού κειμένου του Αρριανού με το απόσπασμα από το κείμενο του Πλουτάρχου για το ίδιο επεισόδιο. Τέλος, η ιστορική γνώση των μαθητών και η κριτική προσέγγιση των κειμένων αποτελεί κινητήρια δύναμη για την υλοποίηση του παρόντος Σχεδίου Διδασκαλίας.

Γενικός σκοπός της διδασκαλίας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές την αξιοποίηση των αρχαιοελληνικών κειμένων του Αρριανού και του Πλουτάρχου ως ιστορικών πηγών και να αντιληφθούν την ύπαρξη των δύο αντικρουόμενων απόψεων για τη λύση του γόρδιου δεσμού. Οι επιμέρους στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας διακρίνονται σε:

Γνωστικούς:

Να εντοπίσουν βασικές πληροφορίες για τη ζωή του Φλάβιου Αρριανού στο εισαγωγικό σημείωμα.
Να ταξινομήσουν τις απαντήσεις τους στο φύλλο εργασίας με βάση το αρχαιοελληνικό κείμενο του Αρριανού.
Να εντοπίσουν στον χάρτη το Γόρδιο.
Να τοποθετήσουν τη δράση του Αλεξάνδρου και τις απόψεις των δύο συγγραφέων στον άξονα του χρόνου.

Συναισθηματικούς:

Να διερωτηθούν για τα συναισθήματα του Αλεξάνδρου πριν τη λύση του δεσμού.
Να χαρακτηρίσουν τον Αλέξανδρο με τρία επίθετα αιτιολογώντας την επιλογή τους.

Κοινωνικούς:

Να συζητήσουν στην ολομέλεια της τάξης για τις απόψεις τους σχετικά με την εγκυρότητα της κάθε πηγής.

Μεταγνωστικούς:

Να κατανοήσουν τη χωροχρονική απόσταση από τη σκηνή της λύσης του δεσμού.
Να αξιολογήσουν τους χαρακτηρισμούς τους για τον Αλέξανδρο και τους χαρακτηρισμούς των συμμαθητών τους.

Να συγκρίνουν τις δύο απόψεις και να καταλήξουν στην άποψή τους αιτιολογώντας τη.

Από την υλοποίηση του Σχεδίου Διδασκαλίας αναμένεται οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με το αρχαιοελληνικό κείμενο στην πρωτότυπη μορφή του και να προσπαθήσουν να ξεκλειδώσουν τις λέξεις εκείνες που θα θέσουν την αρχή για τη μαθησιακή διαδικασία. Στη συνέχεια, επιδιώκεται να γίνουν ενεργητικοί κοινωνοί στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από επιμέρους δραστηριότητες που αφορούν και στα δύο κείμενα και κατευθυνόμενο διάλογο με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, κρίνεται σημαντικό οι μαθητές να ενταχθούν στο κατάλληλο χωροχρονικό πλαίσιο, το οποίο θα τους δώσει τη δυνατότητα να γίνουν συμμέτοχοι στην αναζήτηση της εγκυρότητας του ιστορικού γεγονότος της λύσης του γόρδιου δεσμού και στην ανάδειξη της ιστορικής πραγματικότητας. Η ανάδειξη αυτή θα βοηθήσει τους μαθητές να σκεφτούν λογικά, επιχειρηματολογώντας κατάλληλα για την υιοθέτηση της εκάστοτε ιστορικής τοποθέτησης. Εξίσου σημαντικό είναι να ακουστούν οι συγκλίνουσες, αλλά κυρίως οι αποκλίνουσες απόψεις των μαθητών για τη λύση του δεσμού. Κλείνοντας, μέσω του παρόντος Σχεδίου Διδασκαλίας αναμένεται οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τον κριτικό λόγο παρατηρώντας, εντοπίζοντας, αιτιολογώντας, αμφισβητώντας και όλα αυτά υπό το πρίσμα του διαλόγου (Τσάφος, 2004: 172).

Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ήδη από τη στοχοθεσία έχει ληφθεί μία σειρά αποφάσεων από τον εκπαιδευτικό που σχετίζονται με τη μέθοδο και την πορεία διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί και τη μορφή αξιολόγησης (Κουτσελίνη, 2001: 131). Ειδικότερα, ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στις μέρες μας είναι πολλαπλός (Βοσκός & Παπακωνσταντίνου, 1992: 70), με το παρόν κείμενο να μην αποτελεί εξαίρεση. Επιλέγεται όμως κατεξοχήν η ανάδειξη της ιστορικής συνιστώσας του κειμένου.

Όσον αφορά στους στόχους και το εκπαιδευτικό υλικό, έχουν επιλεχθεί με τέτοιον τρόπο, ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να αναπτύξουν δεξιότητες σύγκρισης των αντιτιθέμενων ιστορικών απόψεων των αρχαιοελληνικών κειμένων (Φουντοπούλου, 2013: 120) και ο εκπαιδευτικός να καταστεί συνερευνητής τους σε αυτή την διαδικασία. Για να επιτευχθεί αυτό, είναι αναγκαίο ο εκάστοτε μαθητής να καταστήσει το κείμενο αρωγό και συνοδοιπόρο του αντλώντας πληροφορίες και αντιπαραθέτοντάς τις με τις ιστορικές του γνώσεις. Σε αντίθετη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός συνδράμει διευκολυντικά προς την αναζήτηση της ιστορικής πραγματικότητας. Το υπόλοιπο εκπαιδευτικό υλικό (σχολικό εγχειρίδιο, φύλλο εργασίας, προβολή παρουσίασης της πορείας του Αλεξάνδρου σε χάρτη) λειτουργεί συμπληρωματικά προς την ίδια κατεύθυνση.

Αντίστοιχα, και η μέθοδος και η πορεία διδασκαλίας έχουν διαμορφωθεί σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Επιχειρείται μία διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία καλύπτει το εύρος των μαθησιακών αναγκών όλων των μαθητών (Κουτσελίνη, 2001: 123), κρατώντας αμείωτο το ενδιαφέρον. Μία τάξη απαρτίζεται άλλωστε από μαθητές, οι οποίοι αξιοποιούν διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 247-248). Στην παρούσα διδασκαλία έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν οι ακόλουθοι τύποι νοημοσύνης των μαθητών μέσα από την αλληλουχία των δραστηριοτήτων:

<u>γλωσσικός</u>: ανάγνωση κειμένων για αναζήτηση πληροφοριών,

<u>λογικο-μαθηματικός</u>: αξιοποίηση συλλογισμών για να συμπεράνουν σχετικά με την εγκυρότητα των δύο πηγών,

<u>ενδοπροσωπικός και διαπροσωπικός</u>: κατανόηση των απόψεων των ιδίων και των συμμαθητών τους, αλλά και των συναισθημάτων του Αλεξάνδρου.

Β2. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης διδασκαλίας συστήνεται η αξιοποίηση ενός συνόλου τεχνικών διδασκαλίας. Πρώτα απ' όλα, η κυριότερη μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η κειμενοκεντρική, δηλαδή ο μαθητής ξεκινά με αφετηρία το κείμενο και καταλήγει σε αυτό (Βερτσέτης, 2003: 100). Με αυτήν τη μέθοδο, το κείμενο αποκτά πρωταγωνιστικό ρόλο και λειτουργεί ως ζωντανός οργανισμός σε διαλογική σχέση με τους μαθητές. Από το κείμενο οι μαθητές αντλούν τις πληροφορίες εκείνες που θα τους βοηθήσουν στη συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας.

Παράλληλα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση, σημαντικό ρόλο καταλαμβάνει ο κατευθυνόμενος διάλογος. Η εκπαιδευτικός δίνει το ερέθισμα εκείνο που θα οδηγήσει τους μαθητές σε περαιτέρω διερεύνηση των ιστορικών απόψεων του Αρριανού και του Πλουτάρχου. Οι ερωτήσεις αυτές αποτελούν ένα είδος αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της πορείας της διδασκαλίας και αναστοχασμού του εκπαιδευτικού τόσο κατά τη διάρκεια της υλοποίησης, όσο και με το πέρας της διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, είναι σημαντικές και οι ερωτήσεις αντικειμενικού-κλειστού τύπου προς τους μαθητές, αρχικά για την παράθεση των απαραίτητων πληροφοριών και, σε δεύτερη φάση, για τον συνδυασμό με ερωτήσεις αιτιολόγησης της εκάστοτε ιστορικής άποψης (Ραγκούσης, 2004: 141).

Η διδασκαλία επίσης λαμβάνει υπόψη της εκτός από το σχολικό εγχειρίδιο, το υποστηρικτικό υλικό που τη συνοδεύει. Το υλικό αυτό συναπαρτίζεται από το φύλλο εργασίας, στο οποίο οι αριθμημένες ερωτήσεις έχουν τη μορφή διαγράμματος του κειμένου του Αρριανού, την προβολή παρουσίασης και το παράλληλο κείμενο. Όλα αυτά αποτελούν δείκτες διαφοροποίησης της μαθησιακής διαδικασίας (Φουντοπούλου, 2013: 123, 129), αλλά και μία μορφή αξιολόγησης της παρούσας διδασκαλίας.

Καταλήγοντας, μαθητές και εκπαιδευτικός είναι σε διαρκή διαμορφωτική αξιολόγηση για τους ίδιους και για το σύνολο της διαδικασίας.

Β3. Πορεία της διδασκαλίας

Β3.1. Αφόρμηση - Ιστορική πλαισίωση κειμένου (5’)

Στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την ιστορική πλαισίωση της διδακτικής ενότητας. Για τον λόγο αυτόν, κρίνεται αναγκαία η γνώση περικειμενικών στοιχείων από τους μαθητές σχετικά με το αρχαιοελληνικό κείμενο, μιας και αποτελεί πηγή για ένα ιστορικό πρόσωπο των ελληνιστικών χρόνων. Σε πρώτη φάση, ανατίθεται σε έναν μαθητή η ανάγνωση του εισαγωγικού βιογραφικού σημειώματος για τον συγγραφέα του κειμένου, Φλάβιο Αρριανό, προκειμένου να δοθούν σύντομες και βασικές πληροφορίες για τον συγγραφέα (Βερτσέτης, 2003: 191). Η εισαγωγή αυτή εντοπίζεται στη σελίδα 52 του σχολικού εγχειριδίου. Παράλληλα, διατυπώνεται η εξής αναγνωστική οδηγία προς τους μαθητές: «*Όση ώρα ο/η συμμαθητής/-τριά σας διαβάζει το εισαγωγικό σημείωμα, υπογραμμίστε τη χρονολογία γέννησης και θανάτου του Φλάβιου Αρριανού και τα μέρη στα οποία έδρασε*». Το εισαγωγικό σημείωμα διαμορφώνεται ως εξής:

«*Ο Φλάβιος Αρριανός (περ. 95-175 μ.Χ.) καταγόταν από τη Νικομήδεια της Βιθυνίας και προερχόταν από επιφανή οικογένεια. Τιμήθηκε με ιερατικά αξιώματα στην πόλη του και αργότερα κατέλαβε υψηλές διοικητικές και στρατιωτικές θέσεις του ρωμαϊκού κράτους. Νέος παρακολούθησε τη διδασκαλία του στωικού φιλοσόφου Επικτήτου, της οποίας κατέγραψε τα βασικά στοιχεία. Στα μέσα του 2ου αι. ήρθε στην Αθήνα, όπου έλαβε την ιδιότητα του πολίτη και εκλέχθηκε επώνυμος άρχοντας (147-148 μ.Χ.). Εκτός από το έργο του για τη φιλοσοφία του Επικτήτου, συνέγραψε στρατιωτικές πραγματείες και βιογραφίες. Το σπουδαιότερο έργο του, όμως, είναι η Ἀλεξάνδρου Ἀνάβασις, η σημαντικότερη πηγή για την εκστρατεία του Μ. Αλεξάνδρου στην Ασία, συμπλήρωμα της οποίας είναι η Ἰνδική*».

Με το πέρας της ανάγνωσης, ο εκπαιδευτικός επανέρχεται στην αναγνωστική οδηγία ρωτώντας τους μαθητές από πότε έως πότε έζησε ο Αρριανός και σε ποια μέρη έδρασε. Οι μαθητές αναμένεται να απαντήσουν πως ο συγγραφέας του κειμένου έζησε περίπου από το 95 μέχρι το 175 μ.Χ. και ότι δύο σταθμοί στη ζωή του υπήρξαν η Νικομήδεια της Βιθυνίας και η Αθήνα, απαντήσεις οι οποίες καταγράφονται στον σχολικό πίνακα. Στη συνέχεια, οι μαθητές ρωτώνται ποιο υπήρξε το σπουδαιότερο έργο του Αρριανού με αναμενόμενη απάντηση την *Ἀλεξάνδρου Ἀνάβασιν*. Επιδιώκεται μέσω των απαντήσεων των μαθητών η αποσαφήνιση ερωτημάτων σχετικά με το ποιος, πότε και τι έκανε (Βερτσέτης, 2003: 195), καθώς και η ομαλή μετάβαση της μαθησιακής διαδικασίας στην ιστορική προσέγγιση του κειμένου. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές σε ποιο πρόσωπο αναφέρεται ο Αρριανός στο συγκεκριμένο έργο και πότε και πού έδρασε ο Μ. Αλέξανδρος. Οι απαντήσεις των μαθητών καταγράφονται εκ νέου στον πίνακα, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται ως εξής:

Μέγας Αλέξανδρος (356 – 323 π.Χ.)	Φλάβιος Αρριανός (περ. 95-175 μ.Χ.)
Μακεδονία μέχρι Μέση Ανατολή	Νικομήδεια Βιθυνίας και Αθήνα

Μέσω του παραπάνω κατευθυνόμενου διαλόγου, οι μαθητές εξασκούν την παρατηρητικότητά τους, ανακαλώντας παράλληλα ιστορικές γνώσεις χρήσιμες για την πορεία της διδασκαλίας. Έπειτα, προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα μία προτομή του Μ. Αλεξάνδρου και ένας χάρτης με τη συνολική πορεία της εκστρατείας του. Σε αυτό το σημείο της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές αφενός να εντοπίσουν σε ποιο σημείο του χάρτη βρίσκεται το Γόρδιο και αφετέρου να υποθέσουν σε ποιο χρονικό σημείο της εκστρατείας έφτασαν εκεί ο Μ. Αλέξανδρος και οι στρατιώτες. Σκεφτόμενοι λογικά ή/ και αξιοποιώντας τις ιστορικές τους γνώσεις οι μαθητές είναι σε θέση να συμπεράνουν πως το Γόρδιο βρισκόταν στην αρχή της εκστρατείας του Μ. Αλεξάνδρου. Με τη σύμπραξη μαθητών και εκπαιδευτικού το κείμενο εντάσσεται στο κατάλληλο ιστορικό πλαίσιο με βάση τις προαναφερθείσες περικειμενικές αναφορές και τις αντίστοιχες ιστορικές γνώσεις. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές είναι σε θέση να τοποθετήσουν τη δράση των προσώπων σε χωροχρονική διάταξη και τίθεται έτσι το υπόβαθρο για την επόμενη φάση της διδασκαλίας.

Β3.2. Προσφορά (30’)

Στο παρόν στάδιο, μοιράζεται στους μαθητές το φύλλο εργασίας και διαβάζονται οι έξι αριθμημένες ερωτήσεις που διατυπώνονται στην πρώτη δραστηριότητα. Επισημαίνεται από τον εκπαιδευτικό πως το αρχαιοελληνικό κείμενο του Αρριανού παρατίθεται στο φύλλο εργασίας με την αντίστοιχη νεοελληνική απόδοση βασισμένη στα *Γλωσσικά Σχόλια* της σελίδας 53 και με συντακτική εξομάλυνση. Επιλέγεται δηλαδή η σειρά των λέξεων του κειμένου να ακολουθεί τη μορφή *Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο/Κατηγορούμενο* για την ευχερέστερη παρακολούθηση των μαθητών. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός ξεκινά τη συνολική ανάγνωση του αρχαιοελληνικού κειμένου έχοντας προηγουμένως δώσει αναγνωστική οδηγία στους μαθητές να υπογραμμίσουν τις απαντήσεις των έξι αυτών ερωτήσεων στο αρχαιοελληνικό κείμενο θέτοντας τον αντίστοιχο αριθμό.

Στη συνέχεια, διαβάζεται για δεύτερη φορά το αρχαιοελληνικό κείμενο κατά περιόδους (Βοσκός & Παπακωνσταντίνου, 1992: 80) παράλληλα με τη νεοελληνική απόδοση της αντίστοιχης περιόδου. Με το πέρας και αυτής της ανάγνωσης, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στα ερωτήματα βασιζόμενοι σε αποσπάσματα από το αρχαιοελληνικό κείμενο. Επομένως, το σχεδιάγραμμα στο φύλλο εργασίας διαμορφώνεται ως εξής:

1. Ποιος; ⇨ *Ὁ Ἀλέξανδρος.*
2. Πού; ⇨ *Ἐς Γόρδιον.*
3. Πότε; ⇨ *Στην αρχή της εκστρατείας (ειλημμένο από την αρχική πλαισίωση του κειμένου).*
4. Τι λεγόταν για την άμαξα; ⇨ *Καὶ τόδε ἐμυθεύετο περὶ τῆς ἁμάξης, ὅστις λύσειε τὸν δεσμόν τοῦ ζυγοῦ τῆς ἁμάξης, τοῦτον χρῆναι ἄρξαι τῆς Ἀσίας.*
5. Τι σκέφτηκε να κάνει; ⇨ *Παίσας τῷ ξίφει διέκοψε τὸν δεσμὸν καὶ ἔφη λελύσθαι.*
6. Τι συνέβη το ίδιο βράδυ; ⇨ *Καὶ γάρ καὶ τῆς νυκτὸς ἐκείνης βρονταί τε καὶ σέλας ἐξ οὐρανοῦ ἐπεσήμηναν.*

Απαντώντας στα παραπάνω ερωτήματα, οι μαθητές ξεκλειδώνουν τα βασικά σημεία του κειμένου. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα αίτια που οδήγησαν τον Αλέξανδρο στη λύση του δεσμού, αλλά και τις δυσκολίες που συνάντησε. Οι απαντήσεις των μαθητών καλούνται να στοιχειοθετηθούν με αντίστοιχα αποσπάσματα από το αρχαιοελληνικό ή/και νεοελληνικό κείμενο, αλλά και από τις ιστορικές τους γνώσεις. Σύμφωνα με το ΑΠΣ, ενδείκνυται επίσης η αναφορά από τους μαθητές στην πίστη του Αλεξάνδρου στα θεϊκά σημάδια και στους χρησμούς, αναφορά που μπορεί να γίνει ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο και την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας.

Επόμενη αρχαιοελληνική πηγή αποτελεί το κείμενο του Πλουτάρχου στο *Επίμετρο* του σχολικού εγχειριδίου στη σελίδα 148. Το κείμενο αυτό εντοπίζεται στα αρχαία ελληνικά και με τον υπομνηματισμό γλωσσικών σχολίων. Ωστόσο, επιλέγεται στο φύλλο εργασίας η νεοελληνική απόδοση βασισμένη σε αυτά τα γλωσσικά σχόλια, μιας και στόχος δεν είναι η επεξεργασία του κειμένου στην πρωτότυπη μορφή του, αλλά η ανάδειξη μίας δεύτερης άποψης για το ίδιο ιστορικό γεγονός, τη λύση του γόρδιου δεσμού από τον Αλέξανδρο. Σε πρώτη φάση, οι μαθητές πληροφορούνται πως ο Πλούταρχος έζησε περίπου από το 45 – 120 μ.Χ. με τον τόπο καταγωγής την Χαιρώνεια Βοιωτίας και συνέγραψε τη βιογραφία του Αλεξάνδρου. Παράλληλα, οι πληροφορίες αυτές καταγράφονται στον πίνακα συμπληρώνοντας τον μέχρι στιγμής χρονικό άξονα. Έτσι, ο πίνακας διαμορφώνεται ως εξής:

Μέγας Αλέξανδρος	Πλούταρχος	Φλάβιος Αρριανός
(356 – 323 π.Χ.)	(περ. 45 – 120 μ.Χ.)	(περ. 95-175 μ.Χ.)
Μακεδονία μέχρι Μέση Ανατολή	Χαιρώνεια	Νικομήδεια Βιθυνίας και Αθήνα

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές μέσω αναγνωστικής οδηγίας να υπογραμμίσουν τις δύο εκδοχές που αναφέρει ο Πλούταρχος για τη λύση του γόρδιου δεσμού, όση ώρα διαβάζεται το κείμενο. Με το πέρας της ανάγνωσης του αποσπάσματος, οι μαθητές ανακοινώνουν τις απαντήσεις τους. Οι δύο απόψεις που αναμένεται να ακουστούν είναι:

1. επειδή δεν φαίνονταν οι άκρες των σχοινιών και επειδή είχαν δεθεί με αλλεπάλληλους κόμπους, επειδή ο Αλέξανδρος δεν ήξερε να τον λύσει, κόβει το δεσμό με το σπαθί, και ότι από αυτόν τον κομμένο (δεσμό) φάνηκαν πολλές άκρες των σχοινιών, και

2. ο Αριστόβουλος λέει ότι ήταν πολύ εύκολη η λύση γι' αυτόν (τον Αλέξανδρο), αφού αφαίρεσε από τον άξονα (το τιμόνι) της άμαξας τον πάσσαλο, με τον οποίο συγκρατιόταν το ζυγόδεσμο, έπειτα αφού έσυρε μακριά τον ζυγό.

Επόμενη κίνηση είναι οι μαθητές να εντοπίσουν ποια από τις δύο απόψεις συμφωνεί με εκείνη του Αρριανού. Οι μαθητές αναμένεται να διακρίνουν πως σύμφωνη προς τον Αρριανό είναι η πρώτη άποψη. Ακολούθως, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να επισημάνουν ποιος εκφράζει μία διαφορετική μαρτυρία και εάν γνωρίζουν κάτι για τη δράση του. Η απάντηση που αναμένεται να δώσουν είναι ο Αριστόβουλος, ο οποίος υπήρξε στρατηγός του Αλεξάνδρου. Η προσέγγιση αυτή είναι σημαντική για τη συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς οι μαθητές θα κληθούν στη συνέχεια να κρίνουν και να συγκρίνουν τις δύο αυτές απόψεις. Οι μαθητές σκέφτονται πώς μπορεί να είναι σε θέση ο Αριστόβουλος να γνωρίζει τη λύση του γόρδιου δεσμού. Στην ολομέλεια του τμήματος συζητούνται οι απόψεις των μαθητών, όπου ενδεχομένως να λεχθεί πως ο Αριστόβουλος ήταν αυτόπτης μάρτυρας ή ακόμη και ότι του μετέφεραν αυτή την πληροφορία σε σύντομο χρονικό διάστημα μετά την εκτέλεσή της. Είναι αξιοπρόσεκτο πως στην παρούσα φάση δεν επιδιώκεται η ανάδειξη της σωστής απάντησης, αλλά η έκφραση στοιχειοθετημένων και λογικών επιχειρημάτων από τους μαθητές, οι οποίοι αναλαμβάνουν να αυτοαξιολογήσουν τις απόψεις τους και να αξιολογήσουν τις απόψεις των συμμαθητών τους (Κασσωτάκης, 2003: 293).

Β3.3. Σύλληψη (5-10')

Η τελευταία φάση της διδασκαλίας αφορά στη συνολική θεώρηση του εξιστορούμενου γεγονότος από τους μαθητές. Με βάση τη μέχρι στιγμής προσέγγιση, οι μαθητές καλούνται να χαρακτηρίσουν τον Αλέξανδρο με τρία επίθετα που θεωρούν εκείνοι ως τα πλέον κατάλληλα. Η επιλογή από τον εκπαιδευτικό της αντίστοιχης ερώτησης στο φύλλο εργασίας («*Με ποια τρία επίθετα θα χαρακτήριζες τον Αλέξανδρο;*») δίνει σε κάθε μαθητή την δυνατότητα να χαρακτηρίσει τον Αλέξανδρο επιλέγοντας την ιστορική εκδοχή που ο ίδιος θεωρεί ότι άπτεται της ιστορικής πραγματικότητας (Νάκου, 2000: 20). Καταληκτική δραστηριότητα είναι ο μαθητής να αιτιολογήσει επιχειρηματολογώντας τα επίθετα σύμφωνα με την ιστορική εκδοχή που επέλεξε.

Β3.4. Προεκτάσεις

Ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο του τμήματος και τον προγραμματισμό διδασκαλίας, επαφίεται στην κρίση του εκάστοτε εκπαιδευτικού η αξιοποίηση της γλωσσικής και ιστορικής διάστασης του αρχαιοελληνικού κειμένου της 7ης Ενότητας. Καταληκτική δραστηριότητα στο φύλλο εργασίας είναι η σύνθεση γραπτού κειμένου ή ζωγραφικής απεικόνισης της σκηνής ή του συναισθήματος που δημιούργησε τη μεγαλύτερη εντύπωση στους μαθητές ως εναλλακτικό τρόπο επαναφοράς στο όλον του κειμένου.

Ειδικότερα ως προς τη γλωσσική διάσταση, το κείμενο ενδείκνυται για επανάληψη των ουσιαστικών της Α΄ και Β' Κλίσης, καθώς εντοπίζεται πληθώρα ουσιαστικών. Μία άλλη δραστηριότητα είναι οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη φράση «*γόρδιος δεσμός*» σχηματίζοντας περιόδους με κυριολεκτική και μεταφορική σημασία. Με αυτήν τη δραστηριότητα, οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν τη σημασιακή μεταβολή της συγκεκριμένης φράσης (Βερτσέτης, 2003: 110). Συνδυάζοντας επίσης τη γλωσσική με την ιστορική διάσταση, οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν τα ρήματα που χρησιμοποιεί ο Φλάβιος Αρριανός στο αρχαιοελληνικό κείμενο και τη νεοελληνική απόδοση και να σχολιάσουν την επιλογή αυτή. Παρόμοιας φύσεως δραστηριότητα μπορεί να αναπτυχθεί και με την προβολή αποσπάσματος από το πρώτο επεισόδιο του ντοκιμαντέρ του BBC με τίτλο «*Στα βήματα του Μεγάλου Αλεξάνδρου*» (28:10 – 29:50). Στο συγκεκριμένο απόσπασμα παρουσιάζονται οι δύο εκδοχές που πραγματεύθηκαν οι μαθητές, στο οποίο μπορούν να σχολιάσουν τη γλώσσα που χρησιμοποιεί ο δημοσιογράφος σε σχέση με τους ιστορικούς. Τέλος, εξίσου σημαντική κρίνεται η παραπομπή των μαθητών στο σχολικό εγχειρίδιο της Αρχαίας Ιστορίας (Κεφάλαιο Ζ': Η ανάπτυξη της Μακεδονίας, σελ. 100-103), όπου οι μαθητές μπορούν διαβάσουν περισσότερα στοιχεία για τον Αλέξανδρο.

Β4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Για την υλοποίηση του παρόντος Σχεδίου Διδασκαλίας κρίνεται απαραίτητη η χρήση εκπαιδευτικού υλικού για τη διευκόλυνση και ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρώτα απ' όλα, οι μαθητές χρησιμοποιούν το σχολικό εγχειρίδιο σε συνδυασμό με το φύλλο εργασίας που συμπληρώνει την ενότητα αυτή. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός καταγράφει στον σχολικό πίνακα τις πληροφορίες εκείνες που διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, κρίνεται θετική η αξιοποίηση του βιντεοπροβολέα, μιας και προβάλλονται στοιχεία για την ιστορική πλαισίωση της ενότητας μέσω παρουσίασης (Powerpoint) που αφορούν στην οπτική παρουσίαση του Αλεξάνδρου, στον χάρτη με την πορεία της εκστρατείας του και στην αναπαράσταση της άμαξας. Σε περίπτωση που υπάρξει διαθέσιμος χρόνος, μπορεί να προβληθεί ένα σύντομο απόσπασμα από το ξενόγλωσσο ντοκιμαντέρ του BBC με τίτλο «*Στα βήματα του Μεγάλου Αλεξάνδρου*».

Β5. Έρευνα

Η παραπάνω διδασκαλία αποτέλεσε μέρος εκπαιδευτικής έρευνας-πράξης. Κύριος στόχος υπήρξε η εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, καθώς είχε παρατηρηθεί σε διάστημα τριών μηνών πως ορισμένοι αλλόγλωσσοι μαθητές είχαν δυσκολίες στην κατανόηση αυτής της γλωσσικής μορφής. Μία τέτοια δυσκολία ενδεχομένως έγκειται στην αντιμετώπιση της γλώσσας του κειμένου ως ξένης γλώσσας, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην προσπαθούν και να μην αξιοποιούν τη νέα ελληνική γλώσσα (Τσίκιζα - Νικολακάκη, 2013: 133). Μέσα από παρατήρηση και συστηματική καταγραφή σε ημερολόγιο της παρακολούθησης των μαθητών αυτών, διαμορφώθηκε η παραπάνω διδασκαλία.

Κατά την υλοποίησή της, επιχειρήθηκε η δημιουργική εμπλοκή των αλλόγλωσσων μαθητών, χωρίς όμως τον παραμερισμό των υπολοίπων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην κειμενοκεντρική αφετηρία για την έκφραση των απόψεων όλων των μαθητών σχετικά με την ιστορική πραγματικότητα που υποστήριζαν, την αιτιολόγηση των απόψεών τους και τη διεξαγωγή διαλόγου μεταξύ τους. Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, δόθηκε πρωτοβουλία στους μαθητές να επιλέξουν οι ίδιοι τη δραστηριότητα επαναφοράς στο όλον. Αρκετοί από αυτούς προτίμησαν τη ζωγραφική απεικόνιση της λύσης του γόρδιου δεσμού από τον Αλέξανδρο, άλλοι έγραψαν ένα κείμενο μπαίνοντας στη θέση του ιστορικού που καταγράφει τη σκηνή, ενώ δεν ήταν λίγοι εκείνοι που έψαξαν περαιτέρω πληροφορίες για τον Αλέξανδρο.

Β6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας δόθηκε έμφαση σε δραστηριότητες, οι οποίες κατελάμβαναν μικρό μέρος από τον διδακτικό χρόνο και συντελούσαν στην εγρήγορση των μαθητών καθόλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, σε μία επαναληπτική διδασκαλία τους ίδιου μαθήματος, η μαθησιακή διαδικασία θα ήταν δυνατό να επικεντρωθεί στην παρουσία των θεϊκών σημείων κατά τη λύση του γόρδιου δεσμού και τη διαθεματική σύνδεση με το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας Α' Γυμνασίου, όπου η παρουσία θεών και σημείων είναι εξίσου εμφανής. Μέσα από μία τέτοια προσέγγιση οι μαθητές θα μπορούσαν να αφουγκρασθούν ένα σημαντικό μέρος του πολιτισμικού περιβλήματος της αρχαιότητας και να προβούν σε σύγκριση με την έννοια της θρησκείας στη σημερινή εποχή. Αντίστοιχη ενδεικτική δραστηριότητα διατυπώνεται στο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (μετάφραση/ πρωτότυπο) για το Γυμνάσιο (σ. 86): «*Οι μαθητές συζητούν το θέμα: «Ο ανθρωπομορφισμός των θεών» (Ιστορία: η θρησκεία των αρχαίων ελλήνων, πολυθεΐα και μονοθεϊσμός, Λογοτεχνία: αξιοποίηση συμβόλων στη σύγχρονη Λογοτεχνία, Αισθητική Αγωγή: εικαστικές απεικονίσεις)*».

Συμπερασματικά, ο σκοπός της διδασκαλίας επετεύχθη. Οι μαθητές αξιοποίησαν τα δύο κείμενα, του Αρριανού και του Πλουτάρχου, έτσι ώστε να αντιληφθούν την ύπαρξη δύο αντικρουόμενων απόψεων για τη λύση του Γόρδιου δεσμού. Οι επιμέρους στόχοι ξεκινώντας από τους γνωστικούς και καταλήγοντας στους μεταγνωστικούς καλύφθηκαν εξίσου, μιας και ο κάθε στόχος ήταν προαπαιτούμενος για την ολοκλήρωση του επόμενου. Ο στόχος που απτόταν των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών αποτέλεσε έκπληξη, μιας και οι μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος συχνά παραμέριζαν την ομάδα - στόχο κατά τη διατύπωση απόψεων. Σε αντίστοιχο επικοινωνιακό κλίμα υλοποιήθηκε και ο τελευταίος από τους μεταγνωστικούς στόχους με τους μαθητές να μη μένουν μόνο στη σύγκριση των απόψεών τους, αλλά να τις αιτιολογούν σε μορφή δημιουργικού διαλόγου μεταξύ τους.

Β7. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βερτσέτης, Α. (2003). *Διδακτική της Αρχαίας Γραμματείας*. τ. Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Βοσκός, Α. & Παπακωνσταντίνου, Θ. (1992). *Από τη Μετάφραση στο Πρωτότυπο. Συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων - Θεωρία - Έρευνα - Πράξη*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα - Μέθοδοι - Προβλήματα - Προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). Μάθηση και Διδασκαλία. τ. Α': Μάθηση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Karas, T. (2014, January 22). *Ε01 ΣΤΑ ΒΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΕΓΑΛΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ BBC ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ* [Video file].

Retrieved January 8, 2014 from https://www.youtube.com/watch?v=b68weY181T8.

Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ραγκούσης, Ν. (2004). *Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο. Βασικές αρχές του ισχύοντος προγράμματος σπουδών για μια επιτυχημένη διδασκαλία* στο Λαμπράκη-Παγανού, Α., Παπακωνσταντίνου, Θ. (Επ.) (2004) *Πρόγραμμα Σπουδών και εκπαιδευτικό έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. *Αθήνα: ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου».*

Τσάφος, Β. (2004). *Προς ένα πλαίσιο αξιολόγησης του Προγράμματος Σπουδών των Αρχαίων Ελληνικών: Αναζήτηση μιας σύγχρονης οπτικής* στο Λαμπράκη-Παγανού, Α., Παπακωνσταντίνου, Θ. (Επ.) (2004) *Πρόγραμμα Σπουδών και εκπαιδευτικό έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. *Αθήνα: ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου».*

Τσίκιζα - Νικολακάκη, Ε. (2013). Αρχαιοελληνικό αδίδακτο κείμενο: μια πρόταση διδασκαλίας. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε. Μηλίγκου & Μ.-Ζ. Φουντοπούλου (Επ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας* (σελ. 132-134). Αθήνα: ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου».

Φουντοπούλου, Μ. Ζ. (2013). *Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά: Δεδομένα και Προοπτικές* στο: Φρυδάκη, Ε., Κάββουρα, Θ., Μηλίγκου, Ε. & Φουντοπούλου, Μ. (Επ.) (2013) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Αθήνα: ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου».*

Β8. Παράρτημα

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ονοματεπώνυμο: ____ **Τμήμα**: __________
Ημερομηνία: ________________________
Ενότητα 7η: «*Η λύση του γόρδιου δεσμού*»

1η Δραστηριότητα: Στο αρχαιοελληνικό κείμενο του Φλάβιου Αρριανού υπογραμμίζω τις απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα.



ΑΡΧΑΙΟΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ	ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ
Ἀλέξανδρος δὲ ὡς παρῆλθε ἐς Γόρδιον,	Ο Αλέξανδρος όταν έφτασε στο Γόρδιο,
πόθος λαμβάνει αὐτὸν	τον κατέλαβε πόθος
ἰδεῖν τὴν ἅμαξαν τὴν Γορδίου	να δει την άμαξα του Γορδίου
καὶ τὸν δεσμόν τοῦ ζυγοῦ τῆς ἁμάξης.	και το δεσμό του ζυγού της άμαξας.
Πρὸς δὲ δὴ ἄλλοις	Και μεταξύ άλλων, βέβαια,
καὶ τόδε ἐμυθεύετο περὶ τῆς ἁμάξης,	και αυτό λεγόταν για την άμαξα,
ὅστις λύσειε τὸν δεσμόν	όποιος λύσει το δεσμό
τοῦ ζυγοῦ τῆς ἁμάξης,	του ζυγού της άμαξας,
τοῦτον χρῆναι	ότι αυτός ήταν ορισμένο από τη μοίρα
ἄρξαι τῆς Ἀσίας.	να εξουσιάσει την Ασία.
Ὁ δεσμὸς δὲ ἦν ἐκ φλοιοῦ κρανίας	Ο δεσμός ήταν από φλούδα κρανιάς
καὶ τούτου ἐφαίνετο οὔτε τέλος οὔτε ἀρχὴ.	και αυτού δε φαινόταν ούτε τέλος ούτε αρχή.
Ἀλέξανδρος δὲ	Ο Αλέξανδρος λοιπόν,
ὡς ἀπόρως μὲν εἶχεν	επειδή αδυνατούσε
ἐξευρεῖν λύσιν τοῦ δεσμοῦ,	να βρει τη λύση του δεσμού,
οὐκ ἤθελε δὲ περιιδεῖν ἄλυτον,	αλλά και δεν ήθελε να τον αφήσει άλυτο,
μή καὶ τοῦτο ἐργάσηται τινα κίνησιν	μήπως αυτό προκαλέσει κάποια αναταραχή
ἐς τοὺς πολλοὺς,	στο πλήθος,
παίσας τῷ ξίφει	αφού το χτύπησε με το ξίφος του,
διέκοψε τὸν δεσμὸν καὶ ἔφη λελύσθαι.	έκοψε τον δεσμό και είπε ότι λύθηκε.
Ἀπηλλάγη δ' οὖν ἀπὸ τῆς ἁμάξης	Απομακρύνθηκε, λοιπόν, από την άμαξα
	ο ίδιος και οι σύντροφοί του

αὐτός τε καὶ οἱ ἀμφ' αὐτὸν ὡς τοῦ λογίου τοῦ ξυμβεβηκότος ἐπὶ τῇ λύσει τοῦ δεσμοῦ. Καὶ γὰρ καὶ τῆς νυκτὸς ἐκείνης βρονταί τε καὶ σέλας ἐξ οὐρανοῦ ἐπεσήμηναν· καὶ ἐπὶ τούτοις Ἀλέξανδρος ἔθυε τῇ ὑστεραίᾳ τοῖς φήνασι θεοῖς τά τε σημεῖα καὶ τὴν λύσιν τοῦ δεσμοῦ.	με την ιδέα ότι είχε εκπληρωθεί ο χρησμός για τη λύση του δεσμού. Και πράγματι τη νύχτα εκείνη και βροντές και λάμψη από τον ουρανό έδωσαν σημείο επιδοκιμασίας· γι' αυτό το λόγο ο Αλέξανδρος προσέφερε θυσίες την επόμενη μέρα στους θεούς που του φανέρωσαν τα σημάδια και τον τρόπο λύσης του δεσμού.

<u>2η Δραστηριότητα</u>: Διαβάσζω και αυτό!

Ο Πλούταρχος, ο οποίος συνέγραψε τη βιογραφία του Αλεξάνδρου, παραθέτει δύο εκδοχές σχετικά με τη λύση του γόρδιου δεσμού. Προσπάθησε να τις βρεις και να τις υπογραμμίσεις.

«Πολλοί λοιπόν ισχυρίζονται ότι, επειδή δε φαίνονταν οι άκρες των σχοινιών και επειδή είχαν δεθεί με αλλεπάλληλους κόμπους, επειδή ο Αλέξανδρος δεν ήξερε να τον λύσει, κόβει το δεσμό με το σπαθί, και ότι από αυτόν τον κομμένο (δεσμό) φάνηκαν πολλές άκρες των σχοινιών. Από την άλλη, ο Αριστόβουλος λέει ότι ήταν πολύ εύκολη η λύση γι' αυτόν (τον Αλέξανδρο), αφού αφαίρεσε από τον άξονα (το τιμόνι) της άμαξας τον πάσσαλο, με τον οποίο συγκρατιόταν το ζυγόδεσμο, αφού έσυρε μακριά τον ζυγό».

Με ποια τρία επίθετα χαρακτηρίζω τον Αλέξανδρο;

<u>3η Δραστηριότητα</u>:

α) *<u>Συζητώ με τους συμμαθητές μου</u>*: Εάν ήμουν στη θέση του Αλεξάνδρου λίγο πριν κόψει τον γόρδιο δεσμό, τι θα σκεφτόμουν; Πώς θα αντιδρούσα και γιατί;

β) Σχηματίζω δύο προτάσεις με τη φράση «*γόρδιος δεσμός*», μία με κυριολεκτική και μία με άλλη μεταφορική σημασία.
____
____
____
____

<u>4η Δραστηριότητα</u>: Καταγράφω στη λίστα τα ουσιαστικά της Α' και Β' Κλίσης από το αρχαιοελληνικό κείμενο του Φλάβιου Αρριανού. Στη συνέχεια, τα μεταφέρω στη δοτική ενικού και γενική πληθυντικού.

Θυμάμαι ότι:
Τα κύρια ονόματα **<u>ΔΕΝ</u>** έχουν πληθυντικό αριθμό!

Α' ΚΛΙΣΗ		
ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	**ΔΟΤΙΚΗ ΕΝΙΚΟΥ**	**ΓΕΝΙΚΗ ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΥ**

Β' ΚΛΙΣΗ		
ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	**ΔΟΤΙΚΗ ΕΝΙΚΟΥ**	**ΓΕΝΙΚΗ ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΥ**

<u>5η Δραστηριότητα</u>: Ποια από τις σκηνές μου έκανε τη μεγαλύτερη εντύπωση; Γράφω την άποψή μου σε μία παράγραφο 6-8 γραμμών αξιοποιώντας όσα έμαθα. Δοκιμάζω και να ζωγραφίσω τη σκηνή που διάλεξα!

Ψαχουλεύοντας τη λογοτεχνία -Παραδείγματα σχεδίων εργασίας στη φιλαναγνωσία

Πολυξένη Ζώνκε

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, xenia_zonke@hotmail.com

Περίληψη

Τα σχέδια εργασίας είναι δύο και αφορούν την φιλαναγνωσία. Μπορούν να συνδεθούν με τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου, με προφανή σύνδεση με το μάθημα της Γλώσσας. Βασικοί σκοποί είναι η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας, η επαφή με τα βιβλία και η ανάπτυξη του λόγου και της φαντασίας των παιδιών και φυσικά η ψυχαγωγία τους.

Το πρώτο είναι μια αναπαράσταση του βιβλίου του Ευγένιου Τριβιζά, «Φρικαντέλα, η μάγισσα που μισούσε τα κάλαντα». Πρόκειται για ένα κυνήγι θησαυρού όπου τα παιδιά, προσπαθώντας να ξανακερδίσουν τις φωνές τους, χωρίζονται σε ομάδες, μεταφέρονται στα δωμάτια του πύργου που έχουμε στήσει στις αίθουσες του σχολείου, και κερδίζουν πόντους μέσα από γλωσσικές δραστηριότητες διεκδικώντας ένα έπαθλο.

Το δεύτερο είναι μια «ηλεκτρονική» μεταφορά στα χρόνια του Χίτλερ μέσα από την ξενάγησή μας στο σπίτι που κρυβόταν η Άννα Φρανκ, ανακαλύπτοντας και πληροφορίες μέσα από το βιβλίο της.

Λέξεις κλειδιά: Φρικαντέλα, αναπαράσταση, Σπίτι Α. Φρανκ.

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Το παρόν φύλλο εργασίας εντάσσεται στα πλαίσια της Φιλαναγνωσίας και έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις τάξεις του δημοτικού. Μοιάζει με ένα «κυνήγι θησαυρού» όπου οι μαθητές συλλέγουν στοιχεία κ κερδίζουν πόντους μαθαίνοντας παράλληλα να λειτουργούν ομαδοσυνεργατικά. Οι μαθητές εξασκούν πολλές από τις ικανότητές τους τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο μέσα από δραστηριότητα που δε θυμίζει σχολική εργασία. Η χρονική της διάρκεια του σχεδίου διδασκαλίας ανάλογα, βέβαια, με το επίπεδο τον μαθητών αλλά και τη διάθεση του εκπαιδευτικού, υπολογίζεται σε τρεις (3) διδακτικές ώρες.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Ο γενικός σκοπός είναι η ευχάριστη και δημιουργική απασχόληση των παιδιών και η εθελούσια επαφή τους με τη λογοτεχνία. Πιο επιμέρους στόχοι που θέτονται είναι:

- Να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με λογοτεχνικό κείμενο.
- Να αναζητούν, να εντοπίζουν και να καταγράφουν πληροφορίες από ένα κείμενο.
- Να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για να εκπληρώσουν μια δραστηριότητα.
- Να μπορούν να ακολουθούν τη ροή μιας ιστορίας.
- Να συνεργάζονται για να παρατηρούν, να καταγράφουν, να επινοούν τα ζητούμενα του φύλλου εργασίας.
- Να μιλούν με επιχειρήματα, να ακούν τις απόψεις των άλλων.
- Να αποδέχονται τη διαφορετικότητα των συμμετεχόντων.
- Να αισθάνονται ευχαρίστηση μέσα από την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και λόγω αναγνώρισης των ικανοτήτων τους.
- Να διεγείρουν τη φαντασία τους.
- Να επιθυμούν να «ξαναδιαβάσουν» τη περιπέτειά τους.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Η εκπλήρωση των στόχων είναι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, αλλά πάνω από όλα έθεσα την ευχαρλιστηση μέσα από το παιχνίδι και την αναγνώριση από μέρους των παιδιών ότι ένα βιβλίο μπορεί να είναι αφορμή για παιχνίδι.

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο & Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Για τη δημιουργία της διδασκαλίας αυτής χρησιμοποιήθηκε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, προκειμένου τα παιδιά να λειτουργήσουν σε ομάδες, ενταγμένη στα πλαίσια της μεθόδου project, καθώς ξεφύγαμε παντελώς από τα σχολικά εγχειρίδια και γνωρίσαμε μια σκοπιά των χριστουγεννιάτικων παραμυθιών. Οι μέθοδοι αυτές επιλέχθηκαν αφενός μεν γιατί εξυπηρετούν καλύτερα τη δραστηριότητα, αφετέρου διότι τα παιδιά που συμμετείχαν ανταποκρίνονταν σε διάφορα γνωστικά επίπεδα και έτσι καταφέραμε να επιφέρουμε μια ισορροπία ανάμεσα στις ομάδες και ίσες ευκαιρίες για τη «λύση» των δραστηριοτήτων.

Η τελική αξιολόγηση προκύπτει από συζήτηση με τους συμμετέχοντες και από προσωπική δουλειά του εκπαιδευτικού που κρίνει ο ίδιος το σχέδιο που δημιούργησε και κατά πόσο τον βοήθησε να πετύχει τους στόχους που είχε θέσει.

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

Σε αυτό το φύλλο εργασίας πρόκειται να ζωντανέψουμε, κατά το δυνατό, το παραμύθι του Ευγένιου Τριβιζά «Φρικαντέλα: Η μάγισσα που μισούσε τα κάλαντα». Όπως καταλαβαίνουμε εύκολα και από τον τίτλο του παραμυθιού, το παρόν Φ.Ε. εντάσσεται στις εκδηλώσεις των Χριστουγέννων. Το σχολείο είχε πολλές αίθουσες άδειες, λόγω (μείωσης των οργανικών), γεγονός που μας έδωσε τη δυνατότητα να τις χρησιμοποιήσουμε για να δημιουργήσουμε το «κάστρο» της Φρικαντέλας.

Σύμφωνα με το παραμύθι, η μάγισσα κλέβει τις φωνές των παιδιών που λένε τα κάλαντα και τις φυλακίζει σε μπαλόνια που τα κρύβει στο κάστρο της. Τα παιδιά μπαίνουν στο κάστρο και ψάχνουν στις διάφορες αίθουσές του για τις χαμένες τους φωνές.

Αφού προετοιμάσουμε όλα τα υλικά και τα στήσουμε στις αίθουσες, μπορούμε να ξεκινήσουμε την δραστηριότητα.

1. Μοιράζουμε στις ομάδες τα Φ.Ε. και τους εξηγούμε με ποιο παραμύθι θα ασχοληθούμε. Αναφέρουμε στις ομάδες ότι θα το παίξουμε σαν παιχνίδι όπου η κάθε ομάδα θα κερδίζει πόντους ανάλογα με την παρατηρητικότητά της και η νικήτρια ομάδα θα έχει ένα έπαθλο στο τέλος.
2. Η πρώτη δραστηριότητα τους ζητάει να βρουν όλες τις λέξεις του κειμένου που από καλές έχουν γίνει κακές. Π.χ. καλαμαράκια – κακαμαράκια, καλαμάκι – κακαμάκι κ.ά.
3. Διαβάζουμε το βιβλίο και προβάλλουμε τις εικόνες του με τη βοήθεια προτζέκτορα μέχρι το σημείο που οι ήρωες του βιβλίου καταφέρνουν να τρυπώσουν στο κάστρο της μάγισσας. Στη συνέχεια τους εξηγούμε ότι από εδώ και πέρα, θα είναι αυτοί οι πρωταγωνιστές του παραμυθιού, η κάθε ομάδα ξεχωριστά. Λέμε ότι βρισκόμαστε μέσα στο κάστρο της Φρικαντέλας και ακολουθούμε τις αίθουσες όπως περιγράφονται στο βιβλίο. Υπενθυμίζουμε στα παιδιά ότι έχουν χάσει τις φωνές τους άρα μπορούν μόνο να ψιθυρίσουν και αυτό μόνο όταν είναι απαραίτητο (έτσι εξασφαλίζουμε και την ομαλή διεξαγωγή της δραστηριότητας). Αναφέρουμε στις ομάδες ότι πρέπει να παρατηρούν στα δωμάτια που δημιουργήσαμε τι πράγματα υπάρχουν από αυτά που θα διαβάσουμε στο βιβλίο, τα σημειώνουν έξω από κάθε αίθουσα και παίρνουν τους ανάλογους πόντους.
4. Πριν από κάθε δωμάτιο διαβάζουμε το αντίστοιχο κομμάτι του βιβλίου, έχοντας στραμμένο το βιβλίο στα παιδιά, προκειμένου να ξέρουν τι πρέπει να παρατηρήσουν μόλις μπουν στην αίθουσα. Τα παιδιά έπειτα μπαίνουν στην κάθε αίθουσα και την παρατηρούν προσεχτικά, ψάχνοντας ταυτόχρονα για τα μπαλόνια με τις χαμένες τους φωνές. Αφού βγουν, οι ομάδες σημειώνουν τι παρατήρησαν στο δωμάτιο προτού πάμε παρακάτω. Επίσης, διαβάζουμε και το υπόλοιπο κομμάτι του παραμυθιού που μας οδηγεί στην επόμενη πόρτα.
5. Με τα πολλά, παίρνουν από την αποθήκη τα αγκάθια του σκαντζόχοιρου, κλέβουν το ραβδί της για να μην τους κάνει μαγικά και σκάνε τα μπαλόνια βρίσκοντας πάλι τις φωνές τους, όπου και επιτρέπεται πάλι να μιλήσουν κανονικά.
6. Επιστρέφουμε στην τάξη και αφού σημειώσουμε τους πόντους κάθε ομάδας από την δραστηριότητα αυτή, προχωράμε στην ανάγνωση του υπόλοιπου κειμένου. Εφιστούμε την προσοχή τους στο κομμάτι όπου οι ήρωες τραγουδούν τα κάλαντα στη Φρικαντέλα κι εκείνη βάζει διάφορα αντικείμενα στα αυτιά της προκειμένου να μην τα ακούσει.
7. Δίνουμε στις ομάδες την τρίτη δραστηριότητα η οποία περιέχει σε εικόνες όλα όσα έβαζε η μάγισσα στα αυτιά της και ζητάμε από κάθε ομάδα να τα βάλει στη σωστή σειρά μέσα σε ορισμένο χρόνο. Βαθμολογούμε κάθε ομάδα και συνεχίζουμε το παραμύθι.
8. Στο τέλος, προσθέτουμε και την βαθμολογία από την πρώτη δραστηριότητα, που αφορούσε όλο το κείμενο, και ανακοινώνουμε την νικήτρια ομάδα.
9. Το έπαθλο της ομάδας που νίκησε είναι να επιλέγουν τι θα παρακολουθήσουν όλοι μαζί στη συνέχεια. Έχουν να διαλέξουν ανάμεσα στο χριστουγεννιάτικο Shrek και το χριστουγεννιάτικο Ice Age.
10. Όλα τα παιδιά παρακολουθούν το επεισόδιο που διαλέγει η νικητήρια ομάδα και κάπως έτσι χαλαρώνουν και τελειώνει η μέρα μας.

Υπήρχε και μια ακόμη δραστηριότητα στο Φ.Ε. που έδινε στα παιδιά την ευκαιρία να δημιουργήσουν δικές τους «κακές» λέξεις, αλλά επιλέξαμε να μην την κάνουμε λόγω περιορισμένου χρόνου. Μπορεί όμως να γίνει ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο, το γνωστικό επίπεδο των παιδιών και φυσικά τη φαντασία τους.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Χρειάστηκε μια προεργασία πριν ξεκινήσουμε τη δραστηριότητα προκειμένου να δημιουργήσουμε όλα τα δωμάτια. Φτιάχτηκαν λοιπόν ταμπέλες για όλα τα δωμάτια και πράγματα που θα περιείχαν. Πιο συγκεκριμένα:

- ***Μοβ δωμάτιο:*** είναι η αίθουσα με τους καθρέφτες. Για να την αναπαραστήσουμε όσο το δυνατό πιστότερα χρησιμοποιήσαμε την αίθουσα των υπολογιστών. Με εικόνες ανθρώπων που είναι γεμάτοι με ρυτίδες, άλλους με σπυράκια από ιλαρά και άλλους άσχημους, αναπαραστήσαμε κάποιους από τους καθρέφτες του βιβλίου. Κάναμε και μια ασημένια κορνίζα, με αντίστοιχο χαρτόνι, για τον καθρέφτη που δεν έπρεπε να δουν οι ήρωες του βιβλίου.

- ***Αποθήκη:*** επειδή στο βιβλίο ήταν κίτρινη, στρώσαμε ένα κίτρινο τραπεζομάντηλο στα θρανία και από πάνω τοποθετήσαμε τρία δοχεία. Ένα με «δάκρυα κόκκινου κροκόδειλου», δηλαδή νερό ανακατεμένο με κόκκινη τέμπερα, ένα με «κομφετί από χαρταετούς», δηλαδή απλό κομφετί, και ένα με «αγκάθια σκαντζόχοιρου», δηλαδή καφέ χαρτόνια σε σχήμα τριγώνου (τόσα όσα και τα παιδιά). Θα μπορούσαμε να είχαμε προσθέσει και παραδοσιακές ξύλινες σκούπες, αλλά δεν βρήκαμε εγκαίρως.

- ***Τραπεζαρία***: τοποθετήσαμε ένα τραπεζομάντηλο από «κόκκινο πανί ταυρομάχου», δηλαδή ένα απλό κόκκινο σεντόνι, ένα μπολ με «νυχτεριδόσουπα», δηλαδή νερό με μαύρη τέμπερα και ένα πιάτο «σπαγγέτι από ουρές αρουραίων», δηλαδή ένα πιάτο με σχηματισμένες ουρές αρουραίων από ροζ πλαστελίνη.

- ***Μπάνιο:*** στους νιπτήρες της τουαλέτας του σχολείου τοποθετήσαμε τα «κακκυντικά» της μάγισσας. Ένα ποτήρι με λασπόνερα, δηλαδή νερό με καφέ, μια σπασμένη τσατσάρα, ένα «κακάρωμα», μια λοσιόν για την δημιουργία κάλων κ.ά.

- ***Θησαυροφυλάκιο:*** βάλαμε ένα γαλάζιο σεντόνι σε μια έδρα και από πάνω βάλαμε ένα σεντούκι με χρυσά νομίσματα, δηλαδή καραμέλες βουτύρου με χρυσό περιτύλιγμα. Θα μπορούσαμε να βάλουμε και χρυσές κορώνες αλλά πάλι δεν είχαμε το χρόνο να τις δημιουργήσουμε.

- ***Κρεβατοκάμαρα:*** σε ένα από τα θρανία κοιμάται μια κούκλα, σκεπασμένη με σεντόνι, δίπλα της έχει ένα ποτήρι με «σάλια σαλιγκαριού», δηλαδή νερό με άσπρη τέμπερα, το ραβδί της, κατασκευασμένο από εμάς (χρειαζόμαστε τόσα όσα και οι ομάδες των παιδιών) και από κάτω από το κρεβάτι της υπάρχουν τα μπαλόνια με τις κλεμμένες φωνές, δηλαδή απλά μπαλόνια.

Κρίνεται επίσης απαραίτητη η χρήση υπολογιστή, συσκευής προβολής κ βέβαια χαρτί για την εκτύπωση του φύλλου εργασίας.

Β7. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Τα παιδιά φάνηκαν να ευχαριστιούνται ιδιαίτερα αυτό το Φ.Ε. και συμμετείχαν με ενθουσιασμό. Όλο αυτό το project έγινε 23 Δεκεμβρίου, αντί άλλης απασχόλησης και έμοιαζε να ταιριάζει τέλεια στην τελευταία μέρα πριν από τις διακοπές. Οι περισσότεροι από τους στόχους που τέθηκαν εκπληρώθηκαν και τα παιδιά ανταποκρίθηκαν καλύτερα από ότι αναμενόταν λόγω ελλιπούς προηγούμενης επαφής με τη φιλαναγνωσία και τη λογοτεχνία γενικότερα. Έπαιξαν, διασκέδασαν, έμαθαν και αποχαιρετιστήκαμε ευχάριστα για τις χριστουγεννιάτικες διακοπές.

Β8. Βιβλιογραφικές Αναφορές – Βοηθήματα

Άννα Κοντόνη, «Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων», (1997), Επιστημονική Βιβλιοθήκη.

Τζων Ντιούι, «Σχολείο και κοινωνία», (1980), Αθήνα, Εκδόσεις Γλάρος

Bloom, S., B., Krathwohl, R., D., (1986), «Ταξινομία των διδακτικών στόχων», τ. Α’- Γνωστικός τομέας, Θες/νικη: Κώδικας

Τριβιζάς Ευγένιος, (2003), «Φρικαντέλα, η μάγισσα που μισούσε τα κάλαντα», Θεσσαλονίκη, Μεταίχμιο.

Λιάμπας Αναστάσιος, (2008), «Α8: Προετοιμασία και διεξαγωγή διδασκαλίας-Πρακτικές ασκήσεις, - Νέα αγωγή» (Ανέκδοτο κείμενο) Π.Τ.Δ.Ε. –Α.Π.Θ., εξάμηνο Η’, Θεσσαλονίκη

Λιάμπας Αναστάσιος, (2008), «Α8: Προετοιμασία και διεξαγωγή διδασκαλίας-Πρακτικές ασκήσεις,» (Χειρόγραφες σημειώσεις) Π.Τ.Δ.Ε. –Α.Π.Θ., εξάμηνο Η’, Θεσσαλονίκη

DVD Gary Trousdale (σκην.) (2007) «Τα Χριστούγεννα του Shrek», Η.Π.Α., Dreamworks

DVD Karen Disher (σκην.), Sam Harper, Mike Reiss (συγγραφείς), (2011), «Ice Age: A Mammoth Christmas», USA: Blue Sky Studios

Β9. Παράρτημα



Φύλλο Εργασίας

Φιλαναγνωσία

Φ.Ε: Φρικαντέλα, η μάγισσα που μισούσε τα κάλαντα

Ομάδα: ________________

Συντονιστής: __________________

Γραμματέας: ______________________

Ομιλητής: ______________________

Μέλη: _________________________

Δραστηριότητα 1η

Η μάγισσα Φρικαντέλα μισεί όλα τα καλά. Γι αυτό δε τρώει **καλαμαράκια** αλλά **κακαμαράκια**. Προσέχουμε σε όλο το παραμύθι πόσες λέξεις έχουν γίνει «*κακές*» από «*καλές*» και τις σημειώνουμε παρακάτω. Όσες περισσότερες σημειώσουμε τόσους περισσότερους πόντους παίρνει η ομάδα μας.

____
____

Δραστηριότητα 2η

Η μάγισσα Φρικαντέλα έχει κρύψει τις φωνές μας σε μπαλόνια κάπου μέσα στο κάστρο της!! Πρέπει να τις πάρουμε πίσω!

Ψάχνουμε τα μπαλόνια μες στο κάστρο της αλλά προσέχουμε τις παγίδες και τους κινδύνους!!

ΠΡΟΣΟΧΗ: Αν μιλήσουμε δυνατά, θα ξυπνήσει η μάγισσα και χάνουμε πόντους!

ΠΡΟΣΟΧΗ: *Ψάχνουμε μέσα στις αίθουσες να βρούμε όσα περισσότερα στοιχεία μπορούμε από το βιβλίο και τα σημειώνουμε παρακάτω για να κερδίσει πόντους η ομάδα μας.*

Μοβ δωμάτιο	***Αποθήκη***	***Τραπεζαρία***	***Μπάνιο***	***Θησαυροφυλάκιο***	***Κρεβατοκάμαρα***

Δραστηριότητα 3η

Συγχαρητήρια!! Πήραμε πίσω τις φωνές μας! Τώρα θα τραγουδήσουμε όσο πιο πολλά κάλαντα μπορούμε στη μάγισσα. Αλλά προσοχή: πρέπει να τις ξεβουλώνουμε συνέχεια τα αφτιά. Βάλτε τα αντικείμενα στη σωστή σειρά και κερδίστε πόντους για την ομάδα σας:









Δραστηριότητα 4η

Σας δίνεται χρόνος ακριβώς 5 λεπτά. Σημειώστε κι άλλες, δικές σας, λέξεις που μπορούν να γίνουν «*κακές*», όπως τα **κακαμαράκια**, για να κερδίσετε κι άλλους πόντους!!

Συνδιδασκαλία στο μάθημα της Λογοτεχνίας με χρήση καινοτόμων μεθόδων

Μαρία Ανυφαντή[1], Αικατερίνη Αρβανιτάκη-Καμμένου[2]

[1] Φιλόλογος, Μεταπτυχιακή απόφοιτος Αθήνας, maryan0902@gmail.com
[2] Φιλόλογος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Αθήνας, kaitik90@gmail.com

Περίληψη

Το εν λόγω σχέδιο διδασκαλίας υλοποιήθηκε στην Α' Λυκείου στο μάθημα «των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας». Πιο συγκεκριμένα, οι δύο εκπαιδευτικοί αποφασίσαμε να πραγματοποιήσουμε συνδιδακαλία προκειμένου να διδάξουμε στους μαθητές τα κείμενα : «ο τόπος μας» του Γ. Ρίτσου και «Στα χτήματα βαδίσαμε όλη μέρα» του Οδ. Ελύτη. Οι στόχοι μας ήταν να καλλιεργήσουμε (μέσω της επιλογής της συνδιδασκαλίας) την κουλτούρα της συνεργασίας και στους μαθητές αλλά και να παράξουν οι τελευταίοι διαφορετικούς τύπους κειμένων (πολυτροπικό κείμενο, ποίημα, πεζό κείμενο) με αφορμή το περιερχόμενο και την τεχνική των ποιημάτων του Ελύτη και του Ρίτσου. Οι μαθητές με τη βοήθεια των δύο διδασκόντων κλήθηκαν να επεξεργαστούν τα δύο κείμενα και στη συνέχεια μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου να υλοποιήσουν κάποιες δημιουργικές δραστηριότητες.

Λέξεις κλειδιά: Συνδιδασκαλία, Λογοτεχνία, ομαδοσυνεργατική, δημιουργική γραφή

Α. Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας υλοποιήθηκε σε δύο διδακτικές ώρες (90') σε ένα τμήμα της Ά Λυκείου στο μάθημα των «Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας». Η διδακτική ενότητα αφορούσε στη «Παράδοση και μοντερνισμός στη Νεοελληνική ποίηση» και διδάχθηκαν τα εξής δύο κείμενα: «Στα χτήματα βαδίσαμε όλη μέρα» (Οδυσσέας Ελύτης), και «Ο τόπος μας» (Γιάννης Ρίτσος).

Πιο αναλυτικά, το σενάριό μας υιοθετεί τις ακόλουθες καινοτόμες επιλογές: Έχει τη μορφή συνδιδασκαλίας που λειτουργεί ως πρότυπο στο νου των μαθητών για την καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων, κινείται στα πλαίσια της δημιουργικότητας, αφού ωθεί στον προβληματισμό, στο συνδυασμό γνώσεων και στην καλλιέργεια της φαντασίας των μαθητών και επιχειρείται μελέτη στη λογική των δικτύων κειμένων που είναι κάτι από μόνο του αποτελεί καινοτόμα πρόταση διδασκαλίας.

Η καινοτομία συμβάλλει στην ανάπτυξη των γνωστικών και δημιουργικών δυνατοτήτων όλων των μαθητών, επειδή ακριβώς δίνει ευκαιρίες σε όλων των επιπέδων τους μαθητές. Σαν θεμελιώδης εκπαιδευτική αρχή ορίζεται άλλωστε «η δυνατότητα όλων των μαθητών να γίνουν δημιουργικοί» (πρβλ. Beghwetto, 2005 & Share, 2004). Η ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση (summative assessment) βάσει ερευνών χρησιμοποιείται στις περισσότερες χώρες. Παρόλα αυτά, έχει ήδη γίνει μια αρχή για διαμορφωτική αξιολόγηση, που ωθεί στην καινοτομία (portfolios, ομαδικές εργασίες κτλ.). Αυτό σημαίνει πως ωθώντας τους μαθητές στη δημιουργικότητα και στην καινοτομία ευνοούμε την ανάπτυξη της δικής τους μαθησιακής πορείας, των δικών τους μαθησιακών προφίλ, ενδιαφερόντων και ετοιμότητας. Η καινοτομία συμβάλλει τόσο στις γνωστικές ετοιμότητες των μαθητών, όσο και στις συμμετοχικές τους δεξιότητες και στο να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (μεταγνωστικές δεξιότητες). Παράλληλα, υιοθετώντας την καινοτομία στη μαθησιακή διαδικασία προωθούμε την καλλιέργειας των μαθητών, το να συνδυάζουμε θεματικές κάποιων γνωστικών αντικειμένων με κάποιων άλλων (διαθεματικότητα). Το να έρχονται σε επαφή με κάτι νέο, να επιλύουν προβλήματα, να λαμβάνουν αποφάσεις και να αναπτύσσουν τη φαντασία τους.

Η δημιουργική μάθηση είναι η μάθηση που εμπεριέχει την κατανόηση και τον συνεχή προβληματισμό, που επιτρέπει στον μαθητευόμενο να μεταβεί πέρα από την γνωστική κατάκτηση. Η καινοτόμα διδασκαλία, είναι μια διαδικασία που οδηγεί στη δημιουργική μάθηση και στην υιοθέτηση νέων μεθόδων, στρατηγικών και εργαλείων που είναι ικανά να ωφελήσουν τη δημιουργική ικανότητα των μαθητευόμενων. Τα παραπάνω «πιστεύω» για το τι ορίζεται ως καινοτομία προσπαθήσαμε να συμπεριλάβουμε και μέσω των επιλογών μας στη συνδιδασκαλία που προτείνουμε (πρβλ. Κωτόπουλος, 2011).

Ο σκοπός μας ήταν να προβληματιστούν οι μαθητές, μέσα από ποιητικές καταγραφές της ελληνικής πραγματικότητας του ΄67 από το Γιάννη Ρίτσο και του ΄43 από τον Οδυσσέα Ελύτη, για τη λειτουργία/παρουσία του παρελθόντος και του τόπου των Ελλήνων σε κρίσιμες ιστορικές στιγμές.

Όσον αφορά στους στόχους μας αυτοί ήταν οι εξής:

- Να εντοπίσουν κάποιες χαρακτηριστικές λεξιλογικές επιλογές και τους συνδυασμούς λέξεων που χρησιμοποιεί ο Ελύτης και ο Ρίτσος στα συγκεκριμένα ποιήματα. (γνωστικός στόχος)
- Να αντιπαραβάλουν στοιχεία της νεωτερικής ποίησης των ποιημάτων μας με την παραδοσιακή, τα οποία θα ανακληθούν από προγενέστερες γνώσεις.(γνωστικός στόχος)
- Να χρησιμοποιήσουν τα εξωκειμενικά στοιχεία που θα τους δοθούν έτσι ώστε να επιβεβαιώσουν ή διαψεύσουν τις ερμηνευτικές τους υποθέσεις. (γνωστικός στόχος)

- Να συσχετίσουν τα σύμβολα των ποιημάτων με το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο δημιουργίας τους, ώστε να τα αποκωδικοποιήσουν.(μεταγνωστικός στόχος)
- Να αξιολογήσουν την πρόθεση και την ενδεχόμενη λειτουργία των δύο ποιημάτων σε κρίσιμες ιστορικές στιγμές. (μεταγνωστικός και κοινωνικός στόχος)
- Να διακρίνουν τη λειτουργία του παρελθόντος ως προς τον τόπο και τον χρόνο, τόσο στον κόσμο των κειμένων όσο και στη σύγχρονη πραγματικότητα (κοινωνικός στόχος)
- Να καλλιεργήσουμε (μέσω της επιλογής της συνδιδασκαλίας) την κουλτούρα της συνεργασίας και στους μαθητές. (κοινωνικός στόχος)
- Να παράξουν διαφορετικούς τύπους κειμένων (πολυτροπικό κείμενο, ποίημα, πεζό κείμενο) με αφορμή το περιερχόμενο και την τεχνική των ποιημάτων του Ελύτη και του Ρίτσου. (γνωστικός και μεταγνωστικός στόχος)

Από την συγκεκριμένη διδασκαλία επιδιώκουμε να προωθήσουμε την κουλτούρα της συνεργασίας και στους μαθητές, να καταργήσουμε την ιδέα της αυθεντίας του μοναδικού εκπαιδευτικού, να φανούν διαφορετικές οπτικές γωνίες πάνω στο ίδιο θέμα, να αιτιολογηθούν πλήρως και σφαιρικώς όψεις του γνωστικού αντικειμένου στην επεξεργασία του για μια καλύτερη διαχείριση της τάξης. Τέλος, οι μαθητές μέσω των δημιουργικών δραστηριοτήτων καλούνται να δημιουργήσουν διαφορετικούς τύπους κειμένων.

B. Παρουσίαση

B1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η μέθοδός μας θα είναι κειμενοκεντρική και κινούμαστε στους τρεις άξονες (συγγραφέας-κείμενο-αναγνώστης). Αρχικά επιχειρήσαμε να αξιοποιήσουμε ιστορικοφιλολογικά δεδομένα ως ερμηνευτικά εργαλεία. Οι διδακτικές μας λοιπόν επιδιώξεις είναι: να ανταποκριθούν οι μαθητές προσωπικά στα κείμενα διαμορφώνοντας τα δικά κριτήρια ανάγνωσης, να προβούν σε μια προσεκτική – μεθοδική εξέταση των κειμένων με τεκμηριωμένες απόψεις και δίχως «υπερτροφική» πληροφόρηση, να αντιληφθούν τα κείμενα εντός πολιτιστικών, τεχνοτροπικών και ιστορικών συντεταγμένων (πρβλ. Ματσαγγούρας, 2009).

Εξωκειμενικά στοιχεία, που θα χρησιμοποιηθούν ως ερμηνευτικά εργαλεία, είναι οι χρονολογίες εγγραφής, κριτικά σημειώματα, οι τίτλοι των συλλογών, στοιχεία για τον υπερρεαλισμό και για τα σύμβολα (πρβλ. Φρυδάκη, 2003).

Η εκ του σύνεγγυς ανάγνωση δε μας δίνει τη δυνατότητα για μια γλωσσοκεντρική ανάλυση του ποιήματος ως οργανικής ολότητας και μέσω της σημειολογίας του κειμένου πάνω στον άξονα τόπος-χρόνος-άνθρωπος. Ο μαθητής δηλαδή να βρίσκει «ό,τι υπάρχει μέσα στο ποίημα». (πρβλ. Φρυδάκη, 2003: 124). Έτσι από τη Νέα Κριτική επιλέξαμε να αξιοποιήσουμε στοιχεία της όπως το συναίσθημα (δηλαδή τη στάση των ποιητών απέναντι σε αυτά για τα οποία μιλούν), την πρόθεση (δηλαδή την εντύπωση που θέλουν να πετύχουν – τους σκοπούς για τους οποίους διαμορφώνουν τους λόγους τους) και τη σημασία (δηλαδή τις λέξεις για την κατεύθυνση της προσοχής των ακροατών στα υπό εξέταση θέματα) (πρβλ. Φυδάκη, 2003: 118). Στόχος μας λοιπόν δεν είναι μόνο η μελέτη της αναφορικής χρήσης της γλώσσας, μα και το συγκινησιακό νόημα, δηλαδή η επικοινωνία μέσω του δρόμου του θυμικού.

Η πλήρωση των κενών απροσδιοριστίας και η σταδιακή ανακάλυψη του ρεπερτορίου του κειμένου που επιλέξαμε, βασίζεται στην προσέγγιση του Iser. Την επιλέξαμε ώστε να οξύνουμε την παρατηρητικότητα των μαθητών, ώστε να δράσουν ανακαλυπτικά, να διατηρηθεί η εγρήγορσή τους, να βασιστούν ασφαλώς σε κειμενικούς δείκτες, αλλά με τρόπο που θα τους αφήνει περιθώρια να εκφέρουν το δικό τους προσωπικό λόγο και να παρατηρήσουν ενδοκειμενικές σχέσεις (πρβλ. Σπανός, 2007 & Φρυδάκη, 2003).

Τέλος η Ερμηνευτική (όλον -μέρη -όλον) μας δίνει τη δυνατότητα να στραφούμε καταληκτικά σε ευρύτερα – σύγχρονα συμπεράσματα. Το νόημα άλλωστε δεν είναι κάτι που το ανασύρουμε μέσα από τα κείμενα, μα μια εμπειρία που τη βιώνουμε. Οι αναγνώστες συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία νοήματος, γι΄αυτό είναι πολύ σημαντικό να επιστρέψουμε στο όλον, ώστε να κληθούν να αποκαλύψουν νοήματα (πρβλ. Τζούμα, 2005).

B2. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Οι τεχνικές διδασκαλίας που επιλέχθηκαν είναι οι εξής: καταιγισμός ιδεών, ερωταποκρίσεις, διάλογος, ομάδες εργασίας

Η αξιολόγηση θα κριθεί στο αν επιτεύχθηκαν οι παραπάνω στόχοι, αν συμμετείχαν και ανταποκρίθηκαν οι μαθητές στις δραστηριότητες του διδάσκοντα και στο ποσοστό προσήλωσής τους στο μάθημα.

B3. Πορεία της διδασκαλίας

Κεντρικός άξονας: Λειτουργία του Τόπου-Χρόνου στην ανθρώπινη πορεία

1ος εκπαιδευτικός: ρόλος γλωσσολόγου – 2ος εκπαιδευτικός: ρόλος ιστορικού/φιλολόγου

Αφόρμηση: 5'

Διευκρινίζεται στους μαθητές ότι το σημερινό μάθημα αποτελεί μια μορφή συνεργασίας των διδασκόντων και πραγματοποιείται η εξής ερώτηση: «Πώς θα περιγράφατε τον τόπο σας σήμερα και γιατί; Είναι αυτός που ονειρεύεστε και γιατί θεωρείτε ότι κατέληξε έτσι;» (αναμένεται ότι οι μαθητές θα περιγράψουν έναν τόπο γεμάτο καυσαέρια και πολυκατοικίες, ανθρωπιστική κρίση).

Πρώτη προσέγγιση των ποιημάτων: 10'

Ακολουθεί ανάγνωση των δύο ποιημάτων με παραλείψεις λέξεων στα κείμενα (Ελύτης: ήλιους, πεταλούδα, μαγνήτης και Ρίτσος: αμπέλια, χέρι, αγάλματα).

Στη συνέχεια, προτρέπουμε τους μαθητές να πραγματοποιήσουν μια δεύτερη σιωπηρή ανάγνωση έτσι ώστε να έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν πιο άμεσα με το ποίημα και να ενεργοποιήσουν «την διερευνητική διαδικασία με βιωματικό τρόπο» (Φρυδάκη, 2003 :248).

Ακολουθεί ερώτηση για το ποιο συναίσθημα κυριάρχησε μέσα τους και αν έχει διαφορά με τα αρχικά συναισθήματα που διατύπωσαν σε σχέση με τον τόπο τους. (άξονας του ανθρώπου/συναισθήματος).

Επιπλέον, γίνονται οι ερωτήσεις: «Κατά τη γνώμη σας, τα δύο ποιήματα συνομιλούν;» και «Ποιο σας φαίνεται ότι είναι αυτό για το οποίο μιλούν;» (πρώτες ερμηνευτικές υποθέσεις-ιδεοθύελλα-εννοιολογικός χάρτης).

Ακολουθεί επισήμανση του εκπαιδευτικού πως κάποιες λέξεις, όπως παρατηρούν και οι ίδιοι οι μαθητές, απουσιάζουν από τα κείμενα.

Ακολούθως διατυπώνεται η εξής ερώτηση: «Με ποιες λέξεις θα μπορούσαμε να συμπληρώσουμε τους όρους που απουσιάζουν με βάση ενδείξεις από τα ίδια τα κείμενα;» (επιθετικούς προσδιορισμούς, ρήματα, εμπρόθετους) και οι μαθητές επιχειρηματολογούν σχετικά με τις συμπληρώσεις των κενών. Παράλληλα, ακολουθεί η εξής ερώτηση: «Γιατί επιλέξατε τη συγκεκριμένη λέξη; Αν βάζατε αυτή τη λέξη θα προσέθετε κάτι παραπάνω στην ερμηνεία των ποιημάτων».

Μια πιο συστηματική προσέγγιση των ποιημάτων: 30’

Δίνονται οι λέξεις που παραλείψαμε πιο πριν (βλ. παραπάνω).

«Τι παρατηρείτε σε σχέση με τις νέες λέξεις; Πως σας φαίνονται;». «Πάμε, λοιπόν, να δούμε τώρα πιο συστηματικά αυτές τις λέξεις μέσα στα ποιήματα».

Ακολουθεί προτροπή της γλωσσολόγου εκπαιδευτικού: «Από τις απαντήσεις που δώσατε πριν, φαίνονται τρεις κύριες κατηγορίες με βάση τις οποίες θα δουλέψουμε τώρα. Πάμε να συμπληρώσουμε με στοιχεία από τα ποιήματα στον κύκλο του τόπου. Ποια στοιχεία του τόπου κυριαρχούν;». Στη συνέχεια, ρωτάμε τους μαθητές : «Τι πρόσωπο κυριαρχεί στα δύο ποιήματα;», ώστε να συμπληρωθεί ο κύκλος που αντιστοιχεί στον άνθρωπο (ατομικό ή συλλογικό υποκείμενο). Τέλος, ρωτάμε τους μαθητές: «Ποιος ρηματικός χρόνος κυριαρχεί και ποια η λειτουργία του;». (συμπληρώνεται το σημειωτικό εργαλείο στον κύκλο του τόπου και χρόνου).

«Ξεκαθαρίστηκε τώρα στο μυαλό μας η σχέση του ανθρώπου με τον τόπο και τον χρόνο μέσα στα ποιήματά μας;».

Οι απαντήσεις των μαθητών αναδιατυπώνονται με τον ακόλουθο τρόπο: «Έχουμε, λοιπόν, δυο ποιητές που γράφουν με το εμείς, αναφέρονται στο παρελθόν και στη σχέση τους με τον τόπο τους».

«Ενδεχομένως κάποια στοιχεία/λέξεις να σας δυσκολεύουν. Θα τα διαλευκάνουμε, λοιπόν, στην πορεία».

Με τις παραπάνω ερωτήσεις επιχειρείται μια ομαλή εισαγωγή στο ρεύμα του υπερρεαλισμού (που πρώτη φορά διδάσκονται οι μαθητές).

Και στη συνέχεια: «Με βάση τον πίνακα που σας είχε διανεμηθεί σε προηγούμενα μαθήματα με τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής ποίησης που πρέπει να παρατηρούνται (στίχος, γλώσσα, νοηματική διαφάνεια και έκφραση συναισθήματος), πώς θα κρίνατε τα συγκεκριμένα ποιήματα;». Ταυτόχρονα για κάθε στήλη του πίνακα οι μαθητές καλούνται να δώσουν και από ένα παράδειγμα.

Γίνεται η ερώτηση :«Θα χαρακτηρίζατε τα ποιήματα παραδοσιακής μορφής ή όχι και γιατί;»

Τότε γίνεται προτροπή για μελέτη στο λεξικό λογοτεχνικών όρων σελ.192 για το ρεύμα του υπερρεαλισμού. Σε αυτό επιδιώκεται μια πρώτη εξοικείωση με τα γνωρίσματα υπερρεαλιστικών ποιημάτων.

Ο ιστορικός – εκπαιδευτικός κάνει την ακόλουθη ερώτηση: «Σας θυμίζουν κάτι που γράφτηκε παλιά ή τώρα ως προς τον τρόπο γραφής τους (βλ. υπερρεαλισμό);» «Και οι δύο κατηγορίες απαντήσεων παρέχουν μια καλή ευκαιρία να δοθούν οι χρονολογίες συγγραφής» (Φρυδάκη, 2003: 248), καθώς και τα ονόματα των ποιητών.

Ακολουθεί ερώτηση για το ποια ιστορικά συμβάντα είχαμε στις δύο αυτές ημερομηνίες και γράφεται στον πίνακα (άξονας χρόνου) ότι και οι δύο αντιστοιχούν σε μια κρίσιμη ιστορική συγκυρία.

Δίνονται οι τίτλοι των ποιητικών συλλογών ως πληροφορία στους μαθητές και γίνεται ερώτηση για τον αν θεωρούν πως σχετίζεται με τα ποιήματα και γιατί.

«Η αναφορά στα ιστορικά συμβάντα, θεωρείτε ότι συνέβαλε στην καθαρότερη και πληρέστερη ερμηνεία του κειμένου και αν ναι πώς;». Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές καλούνται να επιστρέψουν στις πρώτες ερμηνευτικές τους υποθέσεις και να τις ελέγξουν.

Γίνεται η ακόλουθη ερώτηση από τον ιστορικό - εκπαιδευτικό: «Ποιος νομίζετε ότι είναι ο ρόλος του καλλιτέχνη σε κρίσιμες ιστορικές συγκυρίες;» και «Μιλάμε εδώ απλώς για μια ειδυλλιακή περιγραφή ή κάτι κρύβεται στα λόγια τους;». Επίσης, «Σε ποια σημεία μπορεί οι ποιητές να υπαινίσσονται κάτι και να μη δίνεται η κυριολεκτική λέξη;». Παράλληλα, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τρεις ενδεικτικές τέτοιες λέξεις για καθένα από τα δύο ποιήματα, γίνεται μια προσπάθεια από κειμένου για ερμηνεία των λέξεων αυτών (ενδεικτικά, οι λέξεις αυτές θα μπορούσαν να είναι : το πέτρινο χέρι, το αιώνιο νερό, ωραία φωτιά, μικρή πεταλούδα, το ξερό πηγάδι, αγάλματα) και δίνεται η πληροφορία από τον εκπαιδευτικό για το ότι οι ποιητές χρησιμοποιούν σύμβολα στην ποίησή τους, ενώ παραπέμπονται στο λεξικό λογοτεχνικών όρων σελ. 179.

Επιπλέον, τίθεται η ερώτηση: «Σας έρχεται στο νου κάποια σύγχρονη μορφή τέχνης που να εκφράζεται μέσω συμβόλων;». Σαν παραδείγματα συμβόλων, συνυφασμένων με την καθημερινή ζωή, δίνεται εικονογραφικό υλικό (βλ. Παράρτημα: Εικόνα 1.)

«Τελικά τα ποιήματα εκφράζουν αισιοδοξία ή όχι και γιατί;». Με αυτόν τον τρόπο, «οι μαθητές-αναγνώστες συνομιλούν με τα κείμενα, καταθέτουν ερμηνευτικές υποθέσεις και εκφέρουν το προσωπικό τους, κριτικό και δημιουργικό, λόγο αξιοποιώντας διάφορα σημειωτικά εργαλεία». (Νέζη, 2003).

Ενημέρωση για τις ομαδικές εργασίες και τους κανόνες 5' -Εργασία ομάδων 15' – Παρουσίαση 15':

Ακολουθεί χωρισμός των μαθητών σε τέσσερις ομάδες και γίνεται διανομή των αντίστοιχων φύλλων εργασίας, καθώς και υπενθύμιση των κανόνων συνεργασίας. Η πρώτη ομάδα αναλαμβάνει να επεξεργαστεί δύο κριτικά σημειώματα για την ποιητική των δύο ποιητών και να απαντήσει την τεθείσα ερώτηση. Αυτή η ομάδα ονομάζεται «οι κριτικοί». (βλ. στόχους 1,2 και 6 και Παράρτημα: Εικόνα 2). Η δεύτερη ομάδα αναλαμβάνει τη σύνθεση ενός υπερρεαλιστικού ποιήματος, όπως οι ίδιοι το οραματίζονται, με βάση όμως τις πληροφορίες που ήδη έχουν για το ρεύμα, με βάση μια ενδεικτική υπερρεαλιστική φωτογραφία και την ιστορική κρισιμότητα της σύγχρονης εποχής τους (βλ. στόχους 2,6,7 και Παράρτημα: Εικόνα 3). Αυτή η ομάδα ονομάζεται «οι ποιητές». Η τρίτη ομάδα αναλαμβάνει να ζωγραφίσει με υπερρεαλιστικό τρόπο τον τόπο της (ομάδας). Αυτή η ομάδα ονομάζεται «οι ζωγράφοι» (βλ. στόχους 2, 6 και Παράρτημα: Εικόνα 4). Η τέταρτη ομάδα αναλαμβάνει να συνθέσει ένα πεζό κείμενο που θα αφορά τον τόπο της και θα αντλεί στοιχεία μέσα από τα δύο ποιήματα (βλ. στόχους 2, 6 και 7) . Αυτή η ομάδα ονομάζεται «οι πεζογράφοι» (βλ. Παράρτημα: Εικόνα 5).

Στην παρούσα φάση οι μαθητές ενημερώνονται για τους κανόνες εργασίας των ομάδων ώστε «να έχουν ίσες πιθανότητες διάκρισης με τους άλλους, να γνωρίζουν ότι το αποτέλεσμα του ανταγωνισμού δεν είναι αποφασιστικής σημασίας καθώς και να γνωρίζουν τους όρους του ανταγωνισμού μαζί με τη δυνατότητα να ελέγχουν τόσο τη δική τους επίδοση όσο και των άλλων» (Ματσαγγούρας, 2008: 64).

Γίνεται παρουσίαση των εργασιών των ομάδων (10 ΄15 λεπτά). Στη φάση αυτή οι ομάδες παρουσιάζουν μέσω των εκπροσώπων-εισηγητών τους ενώπιον όλης της τάξης τα αποτελέσματα της εργασίας τους. «Μετά την παρουσίαση οι μαθητές μπορούν να υποβάλλουν ερωτήματα, να ζητήσουν διευκρινήσεις, να διορθώσουν ή να συμπληρώσουν ή ακόμα και να ασκήσουν κριτική» (Καζέλα, 2009: 94).

Ως κλείσιμο της διδασκαλίας γίνονται οι ακόλουθες ερωτήσεις: 10'

Μιλάνε αυτά τα ποιήματα σε εσάς; Ποια στοιχεία από το παρελθόν πιστεύετε ότι μπορούν να μας διασώσουν στη σημερινή εποχή; Είμαστε τελικά από «καλή γενιά»; (αν περισσέψει χρόνος γραπτά).

Άλλαξαν τα αρχικά συναισθήματα και οι απόψεις σας ως προς την περιγραφή του τόπου σας μετά την επεξεργασία των ποιημάτων μας; Επηρεαστήκατε από την επεξεργασία των ποιημάτων και ως προς τις εργασίες σας;».

Β4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Τα μέσα διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθούν είναι ο σχολικός πίνακας καθώς και έντυπο υλικό το οποίο θα σας σταλθεί ως επιπλέον αρχείο.

Β5. Έρευνα

Η διδασκαλία υλοποιήθηκε στο σχολικό περιβάλλον και το υλικό των ομάδων ήταν πλούσιο και δημιουργικό.

Β6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Το παρόν πόνημα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να σεβαστούν την αυτονομία στη μάθηση των μαθητών τους, τα διαφορετικά μαθησιακά τους στιλ αλλά και να αξιοποιηθούν τα μαθησιακά τους ενδιαφέροντα. Επιπλέον, μέσω της μεθόδου της συνδιδασκαλίας, οι καθηγητές καλλιεργούν την κουλτούρα συνεργασίας και στους μαθητές. Τέλος, οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν διαφορετικούς τύπους κειμένων (πολυτροπικό κείμενο, πεζό κείμενο, ποίημα).

Προτείνουμε στους καθηγητές να εφαρμόσουν τη μέθοδο της συνδιδασκαλίας γιατί τα αποτελέσματα αυτής θα είναι πολύ θετικά τόσο για τους μαθητές όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για τους προαναφερθέντες λόγους.

Μια ενδιαφέρουσα πρόταση θα μπορούσε να ήταν να συνεργαστούν και καθηγητές διαφορετικών αντικειμένων προκειμένου να προσεγγίσουν ένα μάθημα με διαθεματικό τρόπο.

Β7. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Καζέλα, Κ. (2009). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Οδυσσέας

Κωτόπουλος, Η. Τριαντάφυλλος. (2011). Από την ανάγνωση στη Λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής, στο Παπαντωνάκης Γ., Κωτόπουλος (επιμ.) Τα ετεροθαλή. Αθήνα: Ίων

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση, Αθήνα: Γρηγόρη

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, Αθήνα: Γρηγόρης

Νέζη, Μ., (2003*). Προτάσεις δημιουργικής ανάγνωσης των λογοτεχνικών κειμένων, στο βιβλίο : Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Διδακτική και Διδακτική άσκηση*, τμήμα Φ.Π.Ψ

Παρίσης Ι. - Παρίσης Ν., *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*, ΥΠΕΠΘ: ΟΕΔΒ.

Σπανός , Γ. (2007). *Διδακτική Μεθοδολογία*, τ. Α', Η διδασκαλία του ποιήματος . Αθήνα

Τζούμα, Α. (2005). *Ερμηνευτική: Από τη βεβαιότητα στην υποψία,* Αθήνα: Μεταίχμιο

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2012), *Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Γενικού Λυκείου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2012-2013*

ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Α' τεύχος, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι*., Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Β' τεύχος, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Α' τεύχος, βιβλίο καθηγητή, Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι*., Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Β' τεύχος, βιβλίο καθηγητή, Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β.

Φ.Ε.Κ. Β΄ 1562/27-06-2011, *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου.*

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της Λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα : Κριτική

Ed, K. (1987), μτφρ. Σπ. Τσακνιάς*, Μύθος και φωνή στη σύγχρονη ελληνική ποίηση*, Αθήνα

Μικρούτσικος, Θ. *Για τον Γιάννη Ρίτσο*, περ. θέματα Λογοτεχνίας, τ.10, Αθήνα: 1999

Beghetto, R.A. (2005). *Does assessment kill student creativity? The Educational Forum*, p. 69.

Ιστότοποι:

http://aretis-place.blogspot.gr/2013/01/banksy-street-art.html

http://kinisipolitongeraka.blogspot.gr/2012_11_01_archive.html

Β8. Παράρτημα



Εικόνα 1: Σύγχρονη μορφή τέχνης που εκφράζεται με σύμβολα (Πηγή: http://aretis-place.blogspot.gr/2013/01/banksy-street-art.html)

ΟΜΑΔΑ: ΟΙ ΚΡΙΤΙΚΟΙ 

<u>ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Να εντοπίσετε, μέσα από τα κριτικά σημειώματα, στοιχεία της ποιητικής (αλληλουχία μορφής-περιεχομένου, υπερρεαλιστικά στοιχεία) των δύο ποιητών σε σχέση με τα ποιήματα που επεξεργαστήκαμε.</u>

Ο Υπερρεαλισμός του Ελύτη

«Όπως έχω πει αλλού, αυτό που πραγματικά πρόσφερε ο Ελύτης με τις δύο συλλογές που δημοσίευσε στα τέλη της δεκαετίας του '30 και στις αρχές της δεκαετίας του '40, ήταν ένας Υπερρεαλισμός εξαιρετικά προσωπικού τόνου και συγκεκριμένης τοπικής εγκατοίκησης που δεν είχαν μεγάλη σχέση με γαλλικές πηγές. Ο τόνος ήταν δοξαστικός, λατρευτικός, εκστατικός. Το περιβάλλον, που συχνότατα εμφανιζόταν ως το αντικείμενο της έκστασής του, ήταν το συγκεκριμένο τοπίο που πρόσφερε η γενέθλια γη».

(Εντ. Κήλυ, 1987, Μύθος και φωνή στη σύγχρονη ελληνική ποίηση,

μτφρ. Σπ. Τσακνιάς, Αθήνα, σελ. 196-197)

«Αυτή η μάχη με τη φόρμα τον απασχολούσε μέχρι τέλους… είναι νόμιμο να γράφεις γι΄αυτά που καίνε, μου έλεγχε. Αλλά πάντα πρέπει να προσέχεις τη φόρμα. Ακόμα και στο πιο συγκυριακό ή επικαιρικό θέμα, η φόρμα πρέπει να είναι σύγχρονη. Κάθε περιεχόμενο απαιτεί μια συγκεκριμένη φόρμα. Επέμενε στο αδιάσπαστο περιεχόμενο και φόρμας». (Θ.Μικρούτσικος, «Για τον Γιάννη Ρίτσο», περ. θέματα Λογοτεχνίας, τ.10, 1999, σελ.210).

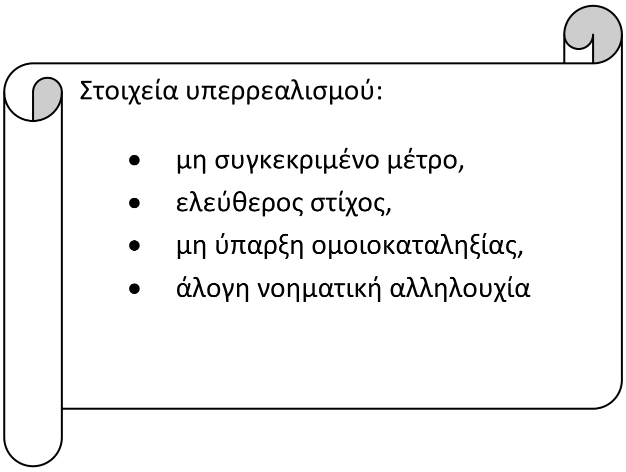
………
………
………
………
………

Εικόνα 2 : Ομάδα Α'/ Οι κριτικοί

ΟΜΑΔΑ Β: ΟΙ ΠΟΙΗΤΕΣ 

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Να συνθέσετε με βάση τις πληροφορίες για τον υπερρεαλισμό ένα δικό σας υπερρεαλιστικό ποίημα.

………
………
………
………
……



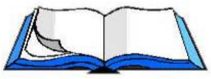
Εικόνα 3: Ομάδα Β/ οι ποιητές

ΟΜΑΔΑ Γ: ΟΙ ΖΩΓΡΑΦΟΙ 

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Μετά από αναζήτηση στο διαδίκτυο, καταλήξαμε ότι αυτή η φωτογραφία αντικατοπτρίζει, σύμφωνα με τη δική μας αντίληψη, τον τόπο μας. Πώς εσείς αντιλαμβάνεστε το τόπο σας με υπερρεαλιστικό τρόπο μέσα από τη ζωγραφική;.


(Πηγή:http://kinisipolitongeraka.blogspot.gr/2012_11_01_archive.html)

Εικόνα 4: Ομάδα Γ/ οι ζωγράφοι

ΟΜΑΔΑ Δ: ΟΙ ΠΕΖΟΓΡΑΦΟΙ 

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Να συνθέσετε ένα δικό σας πεζό κείμενο με στοιχεία για τον τόπο μας μέσα από τα δύο ποιήματα.

………
………
………

Εικόνα 5: Ομάδα Δ/ οι πεζογράφοι

ΣΥΝΕΔΡΙΑ: Γ4
12:30 - 14:30

Πώς φαντάζομαι την ζωή μου μετά από είκοσι χρόνια

Εύα Τσεντόγλου

Εκπαιδευτικός ΠΕ01 ΔΔΕ Πιερίας, etsentoglou@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη βιωματική δράση υλοποιήθηκε στα πλαίσια προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας σε Γυμνάσιο το σχολικό έτος 2004-2005 με την Γ΄ τάξη. Ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να καταγράψουν πώς φαντάζονται το μέλλον τους μετά από είκοσι χρόνια. Τα όνειρα και οι φιλοδοξίες τους για το μέλλον, έγιναν θεατρικό σενάριο με τίτλο *«Πώς τα φέρνει η ζωή»*. Χωρίστηκαν σε ομάδες και ανέλαβαν διάφορες αρμοδιότητες προκειμένου να πραγματοποιηθεί η θεατρική παράσταση, με την εποπτεία του υπεύθυνου καθηγητή. Ανέλαβαν να δημιουργήσουν το θεατρικό σενάριο, τη σκηνοθεσία, τα σκηνικά, τα κοστούμια, τη μουσική επένδυση, τη βιντεοσκόπηση της παράστασης, τις προσκλήσεις και την αφίσα. Συνειδητοποίησαν, ότι η ζωή δεν εξελίσσεται πάντα όπως την ονειρευόμαστε όταν είμαστε νέοι, αλλά έχει ανατροπές, καθώς μεγαλώνοντας, αλλάζουμε εμείς, και οι γύρω μας. Τους δόθηκε επίσης η δυνατότητα να γνωρίσουν τα επαγγέλματα που τους ενδιαφέρουν και όσα εμπλέκονται με το θέατρο. Η παράσταση πραγματοποιήθηκε σε ανοιχτή προς την τοπική κοινωνία εκδήλωση.

Λέξεις κλειδιά: ζωή, όνειρα, ανατροπή, θέατρο.

Α. Εισαγωγή

Οι άνθρωποι συνηθίζουν να ονειρεύονται και να σχεδιάζουν το μέλλον τους Τα όνειρα αυτά γίνονται στόχοι και κινητοποιούν τις δυνάμεις τους για να τα υλοποιήσουν. Ενώ όμως αποτελούν κινητήριο δύναμη πολλές φορές και για διαφόρους λόγους που δεν εξαρτώνται πάντα από εμάς, ανατρέπονται από την ίδια την ζωή, άλλοτε ευχάριστα και άλλοτε δυσάρεστα. Η συνειδητοποίηση αυτής της αλήθειας, έγινε προσπάθεια μέσω της βιωματικής δράσης, να γίνει κατανοητή από τους έφηβους μαθητές. Συνηθίζεται στα πλαίσια του Σ.Ε.Π. στην έκτη ενότητα: «Οι αποφάσεις στη ζωή μας» οι μαθητές/ τριες να ερωτώνται τι θέλουν να γίνουν όταν μεγαλώσουν. Με αφορμή το ερώτημα αυτό γεννήθηκε η ιδέα του προγράμματος, ώστε τα όνειρα τους, τα θέλω τους να καταγραφούν, και να γίνουν θεατρικό σενάριο. Η καινοτομία της συγκεκριμένης πρακτικής συνίσταται στο ότι οι μαθητές μέσα από τους πολλαπλούς ρόλους που καλούνται να παίξουν με έναν ευχάριστο τρόπο θα συνειδητοποιήσουν αλήθειες πολύ σημαντικές για τον εαυτούς τους, τους άλλους αλλά και για την ίδια την ζωή τελικά. Το εγχείρημα δεν ήταν εύκολο καθώς οι μαθητές/τριες θα έπρεπε να μπουν σε μία διαδικασία να παίξουν με το χρόνο. Να φανταστούν στο παρόν το μέλλον τους, αλλά συγχρόνως να μορφοποιήσουν αυτό το μέλλον με ένα διαφορετικό τρόπο από ότι το ονειρεύονται και το σχεδιάζουν σε αυτήν την ηλικία. Να συνειδητοποιήσουν δηλαδή στο παρόν, την αλήθεια, ότι ίσως αυτά τα όνειρα δεν εκπληρωθούν, είτε από δική τους ευθύνη, είτε από εξωγενείς παράγοντες που μπορεί να τους αναγκάσουν να εγκαταλείψουν τα εφηβικά όνειρα τους. Πρόθυμα θέλησαν να μετέχουν σε αυτήν την διαδικασία.

Καθώς η συγκεκριμένη δράση εντάχθηκε στα πλαίσια προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας ολοκληρώθηκε σε διάστημα πέντε (5) μηνών.

Σκοπός ήταν οι μαθητές/τριες να καταλάβουνε, ότι τα όνειρα μας για το μέλλον ομορφαίνουν την ζωή μας, πρέπει όμως να γίνουν κατά προτεραιότητα στόχοι στους οποίους να επικεντρωθούμε και να προσπαθήσουμε με όλες τις δυνάμεις μας να τα υλοποιήσουμε. Συγχρόνως όμως να συνειδητοποιήσουν ότι η ζωή είναι απρόοπτη και ανατρέπει τους σχεδιασμούς μας πολλές φορές, όμως εμείς οφείλουμε να στεκόμαστε στα πόδια μας και να συνεχίζουμε την προσπάθεια με όλες μας τις δυνάμεις. Επιμέρους στόχοι του προγράμματος ήταν:

- Να γνωρίσουν τα επαγγέλματα που εμπλέκονται με το θέατρο ώστε αν κάποιος θελήσει, να ασχοληθεί στο μέλλον με κάποιο από αυτά.
- Να ασκηθούν στην ομαδική εργασία και να εκτιμήσουν την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης μέσα από τη δράση τους σε ομάδες, ώστε να μάθουν να συνεργάζονται για να λύνουν τα προβλήματα, σε ένα κλίμα αλληλεγγύης και υγιούς άμιλλας.
- Να ασκηθούν στην ανάληψη και διεκπεραίωση ρόλων, ώστε να προσεγγίζουν βιωματικά την γνώση.
- Να οξυνθεί η παρατηρητικότητα και να ενεργοποιηθεί η ικανότητα πρόσληψης των μαθητών.
- Να καλλιεργήσουν το λόγο.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες και μεταγνωστικές ικανότητες.
- Να προσεγγίσουν τις ΤΠΕ ως εργαλεία και πηγές μάθησης.
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες και κριτική σκέψη.

Από την υλοποίηση του συγκεκριμένου σχεδίου διδασκαλίας τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε σχέση με την διδακτική πράξη, είναι οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν ότι με σοβαρότητα και υπευθυνότητα, μετά από έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση πρέπει να σχεδιάζουν το μέλλον τους, αξιοποιώντας τον χρόνο και τις δυνατότητες που τους προσφέρει το σχολείο. Δυνατότητες στα πλαίσια των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, κυρίως όμως στα πλαίσια του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Ενώ επιπλέον, μέσω της δράσης, να ενημερώνονται για το επάγγελμα που επέλεξαν, με βάση την επιθυμία τους/ρόλο τους. Να ενημερώνονται για τον τύπο λυκείου που θα ακολουθήσουν, τις σπουδές που απαιτούνται και την ζωή που στο μέλλον συνεπάγεται αυτή η επιλογή τους.

Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

Για το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αξιοποιούνται οι αρχές της διερευνητικής - ανακαλυπτικής μάθησης (Bruner, J. S., 1961) της οικοδόμησης της γνώσης, με στόχο να ενθαρρύνει τον/τη μαθητή/τρια να μαθαίνει μέσω αυτής, αυτενεργώντας μέσα από τη συνεργατική έρευνα. Ενώ παράλληλα αφυπνίζει μια ποικιλία από εσωτερικές αναπτυξιακές διαδικασίες (ζώνη επικείμενης ανάπτυξης) που είναι σε θέση να λειτουργήσουν μόνο όταν το παιδί αλληλεπιδρά με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του και σε συνεργασία με τους συμμαθητές του (Vygotsky, L. S. 1978). Σύμφωνα με τα παραπάνω ο/η μαθητής/τρια αναλαμβάνει κεντρικό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης, ενώ ο τρόπος παρέμβασης του/της διδάσκοντος/ουσας είναι διαμεσολαβητικός, καθώς λειτουργεί κυρίως υποστηρικτικά - συμβουλευτικά, έχει το ρόλο του εμψυχωτή, του διευκολυντή και του καθοδηγητή στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης (Κουλαϊδής Β., 2007). Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να μην αποτελεί έναν παθητικό δέκτη γνώσεων, αλλά να δραστηριοποιείται, να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, να κρίνει, να συνδιαλέγεται και να αναπτύσσει συνθετικές ικανότητες σε όλα τα στάδια, για την υλοποίησή της θεατρικής παράστασης (Φράγκος Χ., 1998).

Β2. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Στρατηγικές διδασκαλίας - Συμμετοχικές μέθοδοι

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος χρησιμοποιείται με σκοπό την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών μέσω της συνεργασίας και κατ' αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να συμμετέχουν όλοι ενεργητικά, δημιουργικά καθώς και να αυτενεργήσουν όπου χρειάζεται, σε όλα τα στάδια, για την εκπόνηση κα την υλοποίηση ενός κοινού έργου, στην συγκεκριμένη περίπτωση της θεατρικής παράστασης. Επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση του μαθητή, ενώ με αυτή τη μέθοδο εξασφαλίζονται με αυθεντικό τρόπο συνθήκες βιωματικής μάθησης. Στη μέθοδο αυτή η ομάδα συναποφασίζει με τον/την διδάσκοντα/ουσα. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να συμμετέχουν όλοι ενεργητικά και δημιουργικά στην υλοποίηση της εργασίας, στη σύνθεση και στην παρουσίασή της (Ε.Α.Ι.Τ.Υ. 2007). Λέγοντας ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, η σύγχρονη διδακτική βιβλιογραφία περιγράφει άμεσα ή έμμεσα σχολικές τάξεις όπου οι μαθητές/τριες ερωτούν, εξηγούν, σχολιάζουν, επικοινωνούν, ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες, υποστηρίζουν και ελέγχουν την ακρίβεια των στοιχείων, αντιπαραθέτουν και ανταπαντούν διαλεκτικά στο σκεπτικό διαφορετικών θέσεων, υποθέτουν, ερευνούν, πειραματίζονται και, τέλος, καταλήγουν σε τεκμηριωμένες απόψεις, λύσεις και προτάσεις. (Ματσαγγούρας Η., 2000)

Η βιωματική μέθοδος ακολουθείται στην παρούσα διδακτική πρακτική, γιατί σύμφωνα με τον καθηγητή Η. Ματσαγγούρα (2011) αγγίζει βασικές πτυχές της ζωής των μαθητών, διευρύνει δυνατότητες κατανόησης, κριτικής ανάλυσης των βιωματικών καταστάσεων και έμπρακτης δράσης για βελτιωτικές αλλαγές, αναπτύσσει στους μαθητές/τριες γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες, όπως να: ανακοινώνουν, επιλέγουν, προτείνουν, επεξεργάζονται δεδομένα, συνεργάζονται, αξιολογούν, αποφασίζουν σε ζητήματα με αξιακά κριτήρια, επιλύουν προβλήματα, έτσι ώστε να κατανοήσουν το μέγεθος, τις δυσκολίες, αλλά και τις ανατροπές της ζωής. Μέσω της βιωματικής εμπλοκής των μαθητών είναι πιθανόν να δημιουργηθεί σε κάποιους μαθητές/τριες το ερέθισμα να ασχοληθούν περισσότερο με το θέατρο ανοίγοντας ίσως και μία επαγγελματική προοπτική.

Η ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση, επιλέγεται σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης της διδακτικής αυτής πρακτικής με σκοπό τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας, την επίλυση των προβλημάτων που τυχόν προκύπτουν και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων του συγκεκριμένου προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας (Καραλής, 1999).

Β3. Πορεία της διδασκαλίας

Ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να περιγράψουν πως φαντάζονται την ζωή τους μετά από είκοσι χρόνια με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών. Αφού κατέγραψαν τα όνειρά τους σε όλα τα επίπεδα, επαγγελματικά οικογενειακά κοινωνικά, οικονομικά, συγκεντρώθηκαν όλες οι καταγραφές, και οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες με διαφορετικές αρμοδιότητες.

Η πρώτη ομάδα των σεναριογράφων ανέλαβε να συνδέσει τις παραπάνω καταγραφές σε ένα ενιαίο κείμενο ως θεατρικό σενάριο με τις απαραίτητες προσθήκες, τροποποιήσεις και ανατροπές. Ο τίτλος του σεναρίου αφού συζητήθηκε με το σύνολο της τάξης αποφασίστηκε να είναι: «Πώς τα φέρνει η ζωή». Σε διάστημα τριών εβδομάδων καταγράφηκε το σενάριο στους βασικούς άξονες. Η ιδέα είναι οι μαθητές/τριες λίγο πριν εγκαταλείψουν τα μαθητικά θρανία να εκφράσουν τα όνειρα τους για το μέλλον και να συναντηθούν μετά από είκοσι χρόνια. Αυτό έδωσε τη δυνατότητα να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές/τριες στο σενάριο. Κατά την διάρκεια καταγραφής υπήρχε συνεργασία της ομάδας τόσο με την υπεύθυνη καθηγήτρια, όσο και με τους συμμαθητές/τριες, που έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το πώς θα είναι ο ρόλος τους και όπου χρειαζόταν εκφράζανε και τις αντιρρήσεις τους.

Η δεύτερη ομάδα ανέλαβε το σκηνοθετικό μέρος την κατανομή των ρόλων, το στήσιμο, τι κοστούμια θα φορούσαν και ότι άλλο συνεπαγόταν.

Η τρίτη ομάδα ανέλαβε τα σκηνικά. Αναζήτησε οικονομική βοήθεια από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και άρχισε την κατασκευή τους.

Η τέταρτη ομάδα ανέλαβε την ενδυμασία.

Η πέμπτη ομάδα ανέλαβε την μουσική επένδυση της θεατρικής παράστασης.

Η έκτη ομάδα ανέλαβε την κατασκευή αφίσας και τη λήψη με κάμερα της θεατρικής παράστασης η οποία τελικά έγινε CD δόθηκε από ένα αντίγραφο σε κάθε μαθητή και αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Κάθε ομάδα δούλεψε παράλληλα με τις υπόλοιπες αλλά και σε συνεργασία μαζί τους, καθώς όλοι ενδιαφέρονταν για το αποτέλεσμα.

Με την ολοκλήρωση του σεναρίου και αφού έγινε η κατανομή των ρόλων, κάτι που δεν ήταν δύσκολο καθώς ο καθένας έπαιζε τον εαυτό του στο τώρα αλλά και μετά από είκοσι χρόνια, ξεκίνησαν οι πρόβες. Η βιωματική εμπλοκή των μαθητών ήταν η κινητήριος δύναμη για όλους. Ήταν σαν παιχνίδι με τον ίδιο τον εαυτό τους, με τον χρόνο, με την ζωή. Σε όλη την διαδικασία ο ρόλος της διδάσκουσας ήταν ενθαρρυντικός, καθοδηγητικός, διαμεσολαβητικός, εποπτικός, συμβουλευτικός ενώ οι μαθητές/τριες σταδιακά συνειδητοποιούσαν ότι άλλο το επιθυμητό και άλλο το εφικτό. Άλλο τα όνειρα και άλλο η πραγματικότητα. Άλλο το πώς σχεδιάζουμε την ζωή και άλλο το «Πώς τα φέρνει η ζωή». Στο σενάριο υπήρχε ακόμη και θάνατος.

Η παράσταση πραγματοποιήθηκε στο σχολείο σε ανοιχτή εκδήλωση προς την τοπική κοινωνία.

Μέχρι σήμερα τόσα χρόνια μετά οι μαθητές μου αυτοί όταν με βλέπουν και τους ρωτώ τι κάνουν, μου λένε: «Αχ κυρία πως «τα φέρνει η ζωή», θυμάστε;» και μου λένε τα νέα τους, ευχάριστα ή δυσάρεστα.

Β4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Τα απαραίτητα μέσα για την εφαρμογή της βιωματικής δράσης ήταν ένας υπολογιστής για την συγγραφή του σεναρίου, ένας εκτυπωτής για την εκτύπωση των προσκλήσεων και της αφίσας, μία κάμερα για βιντεοσκόπηση.

Τα απαραίτητα υλικά για τη θεατρική παράσταση ήταν: Για τη δημιουργία των σκηνικών (ξύλα, χρώματα, πινέλα, καρφιά, υφάσματα, έπιπλα, διάφορα διακοσμητικά) η εξασφάλιση των κουστουμιών, κασέτα για βιντεοσκόπηση της παράστασης και CD για την αναπαραγωγή προκειμένου να διανεμηθεί στους μαθητές/τριες.

Β5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Οι μαθητές/τριες μέσω της βιωματικής εμπλοκής τους σε όλα τα στάδια ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό και το αποτέλεσμα δικαίωσε τους κόπους και την προσπάθειά τους.

Είναι γεγονός ότι η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση του θέματος: *«Το επάγγελμα που θέλω να ακολουθήσω όταν μεγαλώσω»,* στα πλαίσια του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ήταν ιδιαίτερα πρωτότυπη, αιφνιδίασε ευχάριστα τους μαθητές/τριες και κατόρθωσε να τους ενεργοποιήσει όλους ώστε με περισσότερη σοβαρότητα να σχεδιάσουν το μέλλον τους, να ερευνήσουν την επαγγελματική τους επιλογή και τις απαιτούμενες προϋποθέσεις, όπως επιλογή τύπου Λυκείου, ικανότητες και δεξιότητες, σπουδές, επαγγελματικά δικαιώματα, αμοιβές, συνθήκες εργασίας, επαγγελματικές προοπτικές ενασχόλησης.

Η διαδικασία ήταν σίγουρα πολύ ενδιαφέρουσα, τόσο για τους μαθητές/τριες όσο και για την καθηγήτρια καθώς υπήρχαν συχνές εναλλαγές συναισθημάτων, αλληλοκάλυψη ρόλων, αλλά και δυσκολίες που ανέκυπταν από τους νέους ρόλους που ο καθένας ανέλαβε.

Εκ του αποτελέσματος η συγκεκριμένη Βιωματική δράση ήταν πολύ πετυχημένη, αφού τους έδωσε τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν σε πολλαπλά επίπεδα, καθώς δούλεψαν όλοι και ιδιαίτερα οι μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση στα μαθήματα, αλλά και με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τους έδωσε την ευκαιρία να δράσουν σε ένα άλλο επίπεδο και μάλιστα να διακριθούν ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους και κερδίζοντας την αποδοχή και την αναγνώριση από τους συμμαθητές/τριες τους.

Έχοντας λοιπόν έναν κοινό στόχο, τόσο μέσα στα πλαίσια της ομάδας τους, αλλά και ως σύνολο, έμαθαν να συνεργάζονται και να προσπαθούν μέσα από τον διάλογο να ξεπερνούν τις διαφωνίες τους εγκαταλείποντας τους εγωισμούς, τις προσωπικές φιλοδοξίες και τα θέλω τους. Κινητοποίησαν όλες τις δυνάμεις τους για να επιλύσουν προβλήματα και δυσκολίες που ανέκυπταν κατά την πορεία του προγράμματος. Ανέπτυξαν υπευθυνότητα καθώς κατανόησαν ότι από την δική τους ενεργοποίηση και ανταπόκριση στις υποχρεώσεις τους εξαρτιόταν η παράσταση. Μέσω της συνεργασίας κατανόησαν τους πολλαπλούς ρόλους που έχει κάθε άνθρωπος στη ζωή του. Από την φύση του σεναρίου κλήθηκαν να μεγαλώσουν πρόωρα και άλλοι να εγκαταλείψουν τα όνειρα τους, άλλοι να τα αλλάξουν και άλλοι να τα χάσουν.

Μπήκαν στη διαδικασία έρευνας και αναζήτησης πληροφοριών σε σχέση με τις αρμοδιότητες που είχαν αναλάβει στα πλαίσια της ομάδας που ανήκαν, κατανοώντας με αυτόν τον τρόπο την σημασία της έγκυρης και έγκαιρης πληροφόρησης πριν από κάθε δράση στην ζωή μας. Διαπίστωσαν ότι χρειάζεται υπομονή και επιμονή για να επιτευχθούν στόχοι που θέτουμε στην ζωή μας.

Αυτή η διδακτική προσέγγιση θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλα μαθήματα, όπου το παιχνίδι με το χρόνο είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την καλύτερη κατανόηση των γεγονότων όπως η Ιστορία, τα Θρησκευτικά, τα Αρχαία Κείμενα, και τα Νεοελληνικά κείμενα.

B6. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bruner J. S., (1961). The act of discovery. *Harvard educational review*. Vol 31, 1961, 21-32.

Vygotsky L. S. , (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press. pp. 88, 89–90, 86.

Βασάλα Π. και Φλογαΐτη Ε. , (2002). Ο καταιγισμός ιδεών ως διδακτική τεχνική για την προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. *Πρακτικά 1ου Περιβαλλοντικού Συνεδρίου Μακεδονίας*, 1-4 Μαρτίου 2002, Θεσσαλονίκη.

Δαγδιλέλης Β., Ζαγούρα Χ., Κόμη, Β. Κουτσογιάννη, Δ, Κυνηγό, Χ., Ψύλλο Δ., (2011). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία. Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος. (Πάτρα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., Ε.Α.Ι.Τ.Υ.).

Καραλής Θ., (1999). *Τυπολογίες και Μοντέλα Αξιολόγησης, στο: Εκπαίδευση Ενηλίκων Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, τ. Γ, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουλαΐδής. Β., (επιμ.) (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης*. ΑΘΗΝΑ: ΟΕΠΕΚ.

Ματσαγγούρας Η., (2000). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»*. Θεσ/νίκη.

Ματσαγγούρας Η., (2011). *Εισήγηση: Βιωματικές Δράσεις: Γενικές Αρχές και Πρακτικές* Ηλίας . Αθήνα. Παρασκευή 21 Οκτωβρίου 2011.

Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου-Αναθεωρημένη έκδοση, (2014). Αθήνα. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε 31 Μαΐου 2015, από http://goo.gl/zS3NLs.

Φράγκος Χ., (1998). Ψυχοπαιδαγωγική : θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης. Αθήνα : Gutenberg.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία – Θεατρικής παιδείας

Άλκηστις, (1984). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*, εκδ. «Άλκηστις»

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου Μ., (2007*). Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση-48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβας, Ν., (1999). *Τεχνικές θεάτρου και το διαπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον (υλικό σεμιναρίου)*, ΔΔΕ Αν. Αττικής.

Γκόβας, Ν., ΚΑΚΛΑΜΑΝΗ Φ., (2002). *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης 2000, Αθήνα, Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση 2002, ISBN 960-87317-1-2.

Γκόβας, Ν., (2003). *Για ένα δημιουργικό, νεανικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*, ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Γκόβας, Ν., (2001). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης 2001, ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ/ Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση ISBN 960-87317-0-4.

Γκόβας, Ν., (2003). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες*, Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση/ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα.

Γκόβας, Ν., (2004). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*, Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα.

Κατακόμβες: Ένα παράξενος τόπος καταφυγής - ζέουσας πίστης δημιουργίας - μηνύματος ζωής από τα έγκατα της γης

Νικόλαος Ζαλακώστας

Εκπαιδευτικός ΠΕ01 ΔΔΕ Ανατολικής Θεσσαλονίκης, nzalakostas@gmail.com

Περίληψη

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο δημιουργήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος των Θρησκευτικών και απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Γ΄ Γυμνασίου. Υλοποιείται σε πέντε διδακτικές ώρες, με κύριο στόχο να γνωρίσουν τι είναι οι κατακόμβες και για ποιο λόγο έγιναν καταφύγιο για τους πρώτους χριστιανούς την περίοδο των διωγμών. Οι δραστηριότητες του σεναρίου δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή - μέσα από την έρευνα του διαδικτύου και των σχετικών ιστότοπων- με το εσωτερικό των κατακομβών και να γνωρίσουν τους τρόπους αξιοποίησής τους, ερευνώντας παράλληλα τις συμβολικές παραστάσεις τους. Σε ένα δεύτερο στάδιο να αντιληφθούν, μέσα από βιωματικές τεχνικές, τους λόγους για τους οποίους οι κατακόμβες έγιναν σύμβολο ζέουσας πίστης και του ηρωισμού των πρώτων χριστιανών. Κατ' αυτόν τον τρόπο έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν αρμονικά, να αξιοποιήσουν το υλικό που τους δίνεται, να δημιουργήσουν, να παρουσιάσουν στην ολομέλεια τη δουλειά τους και να αξιολογήσουν το αποτέλεσμά της.

Λέξεις κλειδιά: διωγμοί, κατακόμβες, συμβολικές παραστάσεις.

Α. Εισαγωγή

Η κύρια ιδέα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής γεννήθηκε από την ανάγκη να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες για να δουν με διαφορετικό «μάτι» ένα καθαρά ιστορικό θέμα, ταξιδεύοντας στο παρελθόν μέσα από ένα «ταξίδι» διαδικτυακό, στην ατμόσφαιρα της περιόδου εκείνης των διωγμών, αναπτύσσοντας παράλληλα την ενσυναίσθησή τους, την προσπάθειά τους δηλαδή να «δουν» τον κόσμο με τα μάτια κάποιου άλλου, μέσα από τις πρακτικές του σεναρίου (Πατρωνίδου Δ., Χαρπαντίδου Ζ., 2015).

Σημαντικό ρόλο για την επίτευξη των στόχων του σεναρίου παίζουν η εικόνα, η ταινία, ο διαδραστικός χάρτης, οι βιωματικές τεχνικές. Προς τον σκοπό αυτό αξιοποιούνται ομαδοσυνεργατικά οι χάρτες της google με την εικονική περιήγηση σε μια κατακόμβη (Αγίας Πρίσκιλλας), το ψηφιακό βιβλίο και το φωτόδεντρο (Οι κατακόμβες: τόπος καταφυγής και μνήμης - Φωτόδεντρο), ο κειμενογράφος (Word), το λογισμικό «Ναοί»: Κατακόμβες «Τι είναι οι κατακόμβες αρχική χρήση», καθώς και ένα πλήθος λογισμικών παρουσίασης όπως, το photo story 3 for windows, τα λογισμικά παρουσιάσεων Power Point, και Prezi, το λογισμικό δημιουργίας ταινιών Windows live movie maker και το ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας άρθρων – περιοδικών – βιβλίων flipsnak. Στη δεύτερη φάση του σεναρίου αξιοποιούνται συνεργατικές βιωματικές τεχνικές διδασκαλίας/παιχνίδια ρόλων, όπως η τεχνική του καταιγισμού ιδεών (Brainstorming) και οι τεχνικές λόγου - διδακτικής αξιοποίησης της εικόνας (ημερολόγιο, δημιουργική γραφή - εξέταση από διαφορετικές γωνίες θέασης/αντιλαμβάνομαι - γνωρίζω - φροντίζω [Perspective, know, care about]/ «ρωτώντας την εικόνα»/ δημιουργώντας διαλόγους).

Σκοπός- Στόχοι

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Οι μαθητές/τριες καλούνται:

- Να γνωρίσουν τι είναι κατακόμβες αναζητώντας, με την αξιοποίηση του διαδικτύου, την αρχική χρήση τους και την αρχιτεκτονική δομή τους.
- Να καταλάβουν γιατί έγιναν καταφύγιο για τους πρώτους χριστιανούς, την περίοδο των διωγμών.
- Να έρθουν σε επαφή, μέσα από την έρευνα σχετικών ιστότοπων, με το εσωτερικό μιας κατακόμβης και να γνωρίσουν με ποιους τρόπους αξιοποίησαν οι πρώτοι χριστιανοί τις κατακόμβες ως κρύπτες – μικρούς ναούς.
- Να ερευνήσουν διαδικτυακά, να βρουν και να παρουσιάσουν στην ολομέλεια συμβολικές παραστάσεις από συγκεκριμένες κατακόμβες και να αναζητήσουν τη συμβολική τους σημασία.
- Να αντιληφθούν τους λόγους για τους οποίους οι κατακόμβες έγιναν σύμβολο ζέουσας πίστης και του ηρωισμού των πρώτων χριστιανών.

Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

Οι μαθητές/τριες καλούνται:

- Να αποκτήσουν εξοικείωση με τη χρήση των Η/Υ, να ασκήσουν την ικανότητα διερεύνησης του παγκόσμιου ιστού, να χρησιμοποιήσουν τις πολυμεσικές εφαρμογές και γενικότερα ν' αναπτύξουν δεξιότητες σε σχέση με τη χρήση των Η/Υ και των Νέων Τεχνολογιών.
- Να προσεγγίσουν κριτικά μέσω του διαδικτύου διαφορετικές πηγές πληροφόρησης και να τις αξιολογούν.
- Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα ασφάλειας του διαδικτύου και να μυηθούν στην τήρηση των κανόνων ασφάλειας.

- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες σχετικές με την ανεύρεση ιστορικών πληροφοριών στο διαδίκτυο, τη χρήση των ιστορικών πηγών και την αξιοποίηση τους στην διδακτική διαδικασία.
- Να ασκηθούν στην ανταλλαγή ιδεών, τη συνεργασία για παραγωγή κοινού έργου, την οικοδόμηση περιεχομένου, την έκφραση μέσω υπερκείμενων και πολυτροπικών κειμένων και λογισμικών παρουσιάσεων, καθώς επίσης στη δημιουργία - αξιοποίηση συνεργατικών χαρτών.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Οι μαθητές/τριες καλούνται:

- Να αναπτύξουν πνεύμα συνεργατικότητας και ομαδικότητας και να αποκτήσουν εμπειρία στην κατανομή ρόλων και των υποχρεώσεων που απορρέουν από αυτούς.
- Να οικοδομήσουν τη γνώση αξιοποιώντας τις ικανότητες τους, μέσα σε ένα συνεργατικό περιβάλλον, έτσι ώστε η όλη διαδικασία να συντελέσει στην εκ βάθους κατανόηση των θεμάτων της διδακτικής ενότητας.
- Να καλλιεργήσουν διερευνητικές δεξιότητες σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής - ανακαλυπτικής μάθησης με τη χρήση και παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.
- Να εκφράσουν αυτοβούλως τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους μέσα από τις δραστηριότητες του σεναρίου.
- Να μάθουν να αξιολογούν και να αυτοαξιολογούνται.

Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο βασίζεται στην αρχή της καθοδηγούμενης ανακάλυψης η οποία σύμφωνα με τον J. Bruner (1973, όπ. αναφ. στο «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία», ΕΑΙΤΥ, 2007) στόχο έχει να ενθαρρύνει τον μαθητή/τρια να μαθαίνει μέσω αυτής, αυτενεργώντας μέσα από συνεργατική έρευνα και τεχνικές διδασκαλίας που εντέλει προωθούν τη μάθηση με ανακάλυψη. Ο μαθητής/τρια αναλαμβάνει κεντρικό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης, και μέσα από την ομάδα και τον ρόλο του/της σ' αυτή βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με τα άλλα μέλη της (Ράπτης Α., Ράπτη Α., 2007), ενώ η ανομοιογενείς σύνθεση των ομάδων τους, σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky (1962, 1978, όπ. αναφ. στο «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία», ΕΑΙΤΥ, 2007), εξασφαλίζει, μέσα στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης, δυνατότητες ώστε και τα λιγότερο ικανά μέλη να διδάσκονται από τα πιο ικανά, ενώ ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί κυρίως υποστηρικτικά - συμβουλευτικά με βάση την αρχή της «υποβοηθούμενης ανακάλυψης» της γνώσης. Η μαθησιακή διαδικασία του σεναρίου συνεπάγεται την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών σε δημιουργικές συνθέσεις που βασίζονται σε τεχνικές διδασκαλίας της βιωματικής μάθησης, αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008), και επιδιώκει τη νοητική και συναισθηματική κινητοποίηση τους (Δεδούλη Μ., 2002), ενώ η εργασία σε ομάδες, δίνει τη δυνατότητα να ανταλλάσουν τα βιώματά τους, να επεξεργάζονται από κοινού τις αντιδράσεις τους, να θέτουν τους δικούς τους στόχους, να εκφράζονται και να δημιουργούν. Η διδασκαλία είναι λοιπόν συμμετοχική και λαμβάνει υπόψη την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, με τον/την εκπαιδευτικό και με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Β2. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Συμμετοχικές - στρατηγικές διδασκαλίας που αξιοποιούνται στο διδακτικό σενάριο:

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με κύριο άξονα τη συνεργασία των μαθητών/τριών με τον/την εκπαιδευτικό και των μαθητών/τριών μεταξύ τους (Ματσαγγούρας Η., 2000), δίνει έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις και επικοινωνία των μελών των ομάδων, τη θετική ανεξαρτησία απαραίτητη για τη συνεργασία με κοινούς στόχους, την ατομική υπευθυνότητα των μελών των ομάδων απαραίτητη για την κοινή επίτευξη των στόχων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργατικής μάθησης, που θα οδηγήσει σε σωστή αυτοαξιολόγηση. Κατά αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε δραστηριότητες και εργασίες που τους ενθαρρύνουν να παίξουν το ρόλο του παραγωγού της γνώσης (αντί του παραλήπτη). Η τεχνική του καταιγισμού ιδεών (Brainstorming) με την οποία κατορθώνεται αφενός να προετοιμαστεί η τάξη για τη βασική έννοια της θεματικής ενότητας και αφετέρου να σχηματίσει ο/η εκπαιδευτικός μια εικόνα για τους μαθητές/τριες του, σχετικά με το τι γνωρίζουν για το κεντρικό θέμα («Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου», 2014). Οι τεχνικές λόγου - διδακτικής αξιοποίησης της εικόνας: ημερολόγιο, δημιουργική γραφή, Εξέταση από διαφορετικές γωνίες θέασης/Αντιλαμβάνομαι - γνωρίζω - φροντίζω [Perspective, know, care about], «ρωτώντας την εικόνα», δημιουργώντας διαλόγους.

Αξιολόγηση:

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα, προηγείται διαγνωστική αξιολόγηση, που αποσκοπεί στο να συλλέξει ο/η εκπαιδευτικός πληροφορίες απαραίτητες για την επιτυχή υλοποίηση του σεναρίου. Για τους μαθητές/τριες αυτή η μορφή αξιολόγησης στοχεύει στη διερεύνηση της κατοχής από αυτούς των απαραίτητων γνωστικών και άλλων στοιχείων για την κατάκτηση των νέων στόχων του διδακτικού σεναρίου. Κατά την πορεία του διδακτικού σεναρίου, προχωρούν σε διαμορφωτική αξιολόγηση, συζητώντας μεταξύ τους και με το διδάσκοντα για τα προβλήματα που συναντούν και μέσα από διάλογο επιλύουν ή τροποποιούν κάποιες από τις δραστηριότητες ή τα εργαλεία που χρησιμοποιούν, ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας ή τα ενδιαφέροντα τους. Κατά την τελευταία φάση πραγματοποιείται τελική ή αθροιστική αξιολόγηση με σκοπό να οδηγηθούν τα παιδιά σε συμπεράσματα αναφορικά με την

αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής (Δημητρόπουλος 1983) και με στόχο να προχωρήσουν σε εποικοδομητικές επισημάνσεις - προτάσεις.

Β3. Πορεία της διδασκαλίας

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού: Ο/Η Εκπαιδευτικός στέκεται στη μέση και ποτέ απέναντι από την τάξη, εμπνέοντας, βοηθώντας και δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα, απαραίτητο στη συνεργατική μάθηση («Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία», ΕΑΙΤΥ, 2007).

Ο ρόλος των μαθητών/τριών: Εργάζονται ανά θρανίο αρχικά, ανακοινώνουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους στην ολομέλεια.

Στη συνέχεια χωρίζονται σε ομάδες, που συνεργάζονται σε κάθε φάση της διδασκαλίας. Εναλλάσσονται μεταξύ τους στη χρήση του υπολογιστή, επιλέγουν το υλικό, κρατούν σημειώσεις, δημιουργούν ψηφιακά αρχεία.

Η σύνθεση των ομάδων πρέπει να είναι ανομοιογενής ως προς την επίδοση των μαθητών, σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα της τάξης (Παπασταματίου Ν, 2010), ώστε ο επιμερισμός της εργασίας να δώσει σε όλους την δυνατότητα συμμετοχής και αυτενέργειας.

Ορίζεται επίσης μαθητής/τρια – σύνδεσμος από πλευράς κάθε ομάδας για τη μεταξύ τους συνεργασία.

Δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά αξιοποιούν το υλικό που τους δίδεται, το παρουσιάζουν στην ολομέλεια και αξιολογούν το αποτέλεσμα της δουλειά τους.

1η Ώρα - Σχολική Αίθουσα

Α΄ Δραστηριότητα: Ο/Η εκπαιδευτικός αξιοποιεί την τεχνική της ιδεοθύελλας και οι μαθητές/τριες εργάζονται ανά θρανίο ως εξής:

Παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης μια εικονική περιήγηση στο Κολοσσαίο -με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα- *(βάση των σχετικών οδηγιών από το βιβλίο του εκπαιδευτικού σελ.39)* με σκοπό την ανάκληση των γνώσεων τους σχετικά με τους διωγμούς και με στόχο να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες σύνδεσης με τη προηγούμενη διδακτική ενότητα *«Οι μεγάλοι διωγμοί των χριστιανών»*, διαλόγου και οικοδόμησης της νέας γνώσης.

Καλεί τους μαθητές/τριες, εργαζόμενοι ανά θρανίο, να καταγράψουν συνεργατικά μια φράση - τίτλο που θα έβαζαν.

Ανακοινώνονται τα αποτελέσματα, καταγράφονται στον πίνακα και συζητιέται με την ολομέλεια της τάξης, τι είδους σύμβολο είναι *«το Κολοσσαίο»* για το χριστιανισμό και την ανθρωπότητα.

Β΄ Δραστηριότητα: Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας αυτής, αξιοποιώντας το διαδραστικό πίνακα, περιηγούνται εικονικά (3D), (η εφαρμογή Google Maps προσφέρει σε κάθε ενδιαφερόμενο τη δυνατότητα για μια εικονική ξενάγηση στο ταφικό συγκρότημα - Οι Κατακόμβες της Αγίας Πρίσκιλλα, αλλά και πρόσβαση στο υπόλοιπο εικονιστικό υλικό) στις κατακόμβες της Ρώμης, για να γνωρίσουν -με βάση τους διδακτικούς στόχους- *«τι είναι οι κατακόμβες»* να καταλάβουν την αρχική τους χρήση και να κατανοήσουν μέσα από το κλίμα και την ατμόσφαιρα μιας κατακόμβης, γιατί κατέφευγαν σ΄ αυτές οι πρώτοι χριστιανοί.

Ακολουθεί ο χωρισμός σε 4 ομάδες των 6 ατόμων με βάση το κοινωνιόγραμμα της τάξης (Παπασταματίου Ν, 2010). Τα παιδιά πρέπει να συντονιστούν στην ομάδα τους ως εξής:

ορίζοντας πρόεδρο (υπεύθυνο για την συμμετοχή όλων και την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας), γραμματέα (καταγράφει τις ιδέες και προτάσεις της ομάδας), εκπρόσωπο (στην ολομέλεια θα παρουσιάσει τα πορίσματα της ομάδας).

2η Ώρα - Εργαστήριο Πληροφορικής

Οι ομάδες εισέρχονται στο εργαστήριο πληροφορικής. Πιο συγκεκριμένα:

Η Ομάδα των Αρχαιολόγων

Αναζητεί πληροφορίες για να οργανώσει την ιστορική έρευνα σχετικά με την αρχιτεκτονική κατασκευή των κατακομβών.

Αναζητεί εικονογραφικό υλικό. Αποστολή έχει να δημιουργήσει μια πολυμεσική παρουσίαση με το λογισμικό photo story 3 for windows που είναι προεγκατεστημένο στους Η/Υ. Σύμφωνα με το υλικό που συλλέγει, επιλέγει και ενσωματώνει -με τη δυνατότητα ηχογράφησης που παρέχει το λογισμικό- το κατάλληλο πληροφοριακό, εν συνεχεία το εικονογραφικό υλικό και τη μουσική που θα πλαισιώσει την παρουσίαση. Τέλος αναρτά την παρουσίαση στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Προς το σκοπό αυτό αξιοποιεί τις παρακάτω ιστοσελίδες:

Ψηφιακό βιβλίο: Οι *κατακόμβες*: τόπος καταφυγής και μνήμης, Φωτόδεντρο - κατακόμβες: α. Εννοιολογικός χάρτης : Οι κατακόμβες, β. Συλλογή φωτογραφιών : Κατακόμβες, γ. Συλλογή Φωτογραφιών : Κατακόμβες της Μήλου, δ. Συλλογή εικόνων : Παραστάσεις σε κατακόμβες, ε. Συλλογή φωτογραφιών : Κατακόμβες στην Ιταλία.

Από το λογισμικό (προεγκατεστημένο στους Η/Υ του εργαστηρίου Πληροφορικής) Ναοί Κατακόμβες - «*Τι είναι οι κατακόμβες αρχική χρήση*» (Κρούπης Ν. & Μητροπούλου Β., 1997- 2000), Βικιπαίδεια/Κατακόμβες - Catacombe_di_Domitilla, Κατακόμβες... Μια διδακτική πρόταση.

Η Ομάδα των Θεολόγων

Είναι υπεύθυνη για τη θεολογική διερεύνηση σχετικά με τις κατακόμβες, ως τόπους λατρείας των πρώτων χριστιανών την περίοδο των διωγμών. Αναζητεί πληροφορίες, εικονιστικό υλικό και σχετικά βίντεο, για το σημεία που επέλεγαν στις κατακόμβες και πώς τα αξιοποίησαν οι πρώτοι χριστιανοί για τη λατρεία τους. Με βάση το υλικό που συλλέγει ετοιμάζει μια παρουσίαση με (P.Point)

με τα σημαντικότερα στοιχεία της έρευνας (εικόνες – βίντεο – μουσική) και την αναρτά στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Προς τα σκοπό αυτό επισκέπτεται και αξιοποιεί τις παρακάτω ιστοσελίδες:

Ψηφιακό βιβλίο: Οι *κατακόμβες*: τόπος καταφυγής και μνήμης, Φωτόδεντρο - κατακόμβες: α. Εννοιολογικός χάρτης : Οι κατακόμβες, β. Συλλογή φωτογραφιών : Κατακόμβες, γ. Συλλογή Φωτογραφιών : Κατακόμβες της Μήλου, δ. Συλλογή εικόνων : Παραστάσεις σε κατακόμβες, ε. Συλλογή φωτογραφιών : Κατακόμβες στην Ιταλία.

Από το λογισμικό (προεγκατεστημένο στους Η/Υ του εργαστηρίου Πληροφορικής) Ναοί Κατακόμβες - «*Τι είναι οι κατακόμβες αρχική χρήση*» (Κρούπης Ν. & Βασιλική Μητροπούλου, 1997- 2000), Βικιπαίδεια/Κατακόμβες - Catacombe_di_Domitilla, Κατακόμβες... Μια διδακτική πρόταση, Πρωτοχριστιανικά σύμβολα και παραστάσεις.

Η Ομάδα των Αγιογράφων

Ερευνά τις συμβολικές παραστάσεις των κατακομβών και αναζητεί τη συμβολική τους σημασία.

Δημιουργεί και παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης μια ταινία με το Windows live movie maker (που είναι προεγκατεστημένο στους Η/Υ) με τίτλο: *«Τα πρωτοχριστιανικά σύμβολα» - «Η κρυμμένη σημασία των συμβολικών θρησκευτικών παραστάσεων των κατακομβών»* και την αναρτά στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Προς το σκοπό αυτό επισκέπτεται και αξιοποιεί τις παρακάτω ιστοσελίδες:

Ψηφιακό βιβλίο: Οι *κατακόμβες*: τόπος καταφυγής και μνήμης, Φωτόδεντρο - κατακόμβες: α. Εννοιολογικός χάρτης : Οι κατακόμβες, β. Συλλογή φωτογραφιών : Κατακόμβες, γ. Συλλογή Φωτογραφιών : Κατακόμβες της Μήλου, δ. Συλλογή εικόνων : Παραστάσεις σε κατακόμβες, ε. Συλλογή φωτογραφιών : Κατακόμβες στην Ιταλία.

Από το λογισμικό (προεγκατεστημένο στους Η/Υ του εργαστηρίου Πληροφορικής) «Ναοί» Κατακόμβες - «*Τι είναι οι κατακόμβες αρχική χρήση*» (Κρούπης Ν. & Βασιλική Μητροπούλου, 1997- 2000), Βικιπαίδεια/Κατακόμβες - Catacombe_di_Domitilla, Κατακόμβες... Μια διδακτική πρόταση, Πρωτοχριστιανικά σύμβολα και παραστάσεις.

Η Ομάδα των Γεωγράφων

Αξιοποιεί το συνεργατικό εργαλείο παρουσιάσεων Prezi και δημιουργεί ένα χάρτη διαδραστικό που αποτυπώνει σ' αυτόν τις πόλεις με τις σημαντικότερες κατακόμβες, ενώ παράλληλα επιλέγει και εντάσσει το κατάλληλο εικονιστικό υλικό που της δίδεται (σημαντική και η μουσική επένδυση της παρουσίασης) και τέλος αναρτά την παρουσίαση στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Προς το σκοπό αυτό αντλεί υλικό και πληροφορίες από τις ιστοσελίδες:

Διαδραστικοί χάρτες:

Φωτόδεντρο μαθησιακό αντικείμενο: Διαδραστικός χάρτης : Κατακόμβες, Η εφαρμογή Google Maps: Οι Κατακόμβες της Αγίας Πρίσκιλλα, Παλαιοχριστιανικές *Κατακόμβες - Μήλος* – αξιοποίηση διαδραστικού χάρτου της Μήλου

Πληροφοριακό και εικονογραφικό υλικό:

Ψηφιακό βιβλίο: Οι *κατακόμβες*: τόπος καταφυγής και μνήμης, Φωτόδεντρο μαθησιακά αντικείμενα: α. Εννοιολογικός χάρτης : Οι κατακόμβες, β. Συλλογή φωτογραφιών : Κατακόμβες, γ. Συλλογή Φωτογραφιών : Κατακόμβες της Μήλου, δ. Συλλογή εικόνων : Παραστάσεις σε κατακόμβες, ε. Συλλογή φωτογραφιών : Κατακόμβες στην Ιταλία, Διαδραστικός χάρτης : Κατακόμβες.

Από το λογισμικό (προεγκατεστημένο στους Η/Υ του εργαστηρίου Πληροφορικής) «Ναοί» Κατακόμβες - «*Τι είναι οι κατακόμβες αρχική χρήση*» (Κρούπης Ν. & Βασιλική Μητροπούλου, 1997- 2000), Βικιπαίδεια/Κατακόμβες - Catacombe_di_Domitilla, Κατακόμβες... Μια διδακτική πρόταση.

3η Ώρα - Σχολική αίθουσα

Παρουσίαση των εργασιών των ομάδων στην ολομέλεια μέσω του διαδραστικού πίνακα. Συζήτηση μεταξύ των ομάδων, αυτοαξιολόγηση – αξιολόγηση των εργασιών.

4η Ώρα - Εργαστήριο Πληροφορικής.

Βιωματική προσέγγιση:

Δημιουργούνται τέσσερις (4) νέες ομάδες των έξι (6) μαθητών με νέα σύνθεση με βάση το κοινωνιόγραμμα της τάξης (Παπασταματίου Ν, 2010) και κάθε ομάδα προσεγγίζει βιωματικά την παρουσία των χριστιανών στις κατακόμβες την περίοδο των διωγμών, με βάση το σχετικό φύλλο εργασίας.

Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται -σύμφωνα και με τους διδακτικούς στόχους του σεναρίου- τους λόγους για τους οποίους οι κατακόμβες έγιναν σύμβολο ζέουσας πίστης και του ηρωισμού των πρώτων χριστιανών και ενώ ανταλλάζουν πληροφορίες – γνώσεις από τη προηγούμενη φάση στο εργαστήριο πληροφορικής.

Η ομαδική εργασία βασίζεται σε μια εικόνα Διαμοιρασμός των άρτων (Fractio Panis), εικόνα από τις πρώτες Χριστιανικές «Αγάπες» από την κατακόμβη της Αγίας Πρίσκιλλας.



Εικόνα 1: Διαμοιρασμός των άρτων (Fractio Panis), κατακόμβη της Αγίας Πρίσκιλλας.

Πιο συγκεκριμένα:

Η 1η Ομάδα: Αφού λάβει υπόψη της το κλίμα των συνάξεων των πρώτων χριστιανών στις κατακόμβες κατά την περίοδο των διωγμών και με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών της προηγούμενης φάσης, δημιουργεί μια σελίδα από ένα ημερολόγιο, αξιοποιώντας το σχετικό φύλλο εργασίας. Με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου δημιουργίας άρθρων – περιοδικών – βιβλίων flipsnak το μετατρέπει σε e-book, το παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης και το αναρτά στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Η 2η Ομάδα: Καλείται να λάβει υπόψη της το κλίμα των συνάξεων αυτών στις κατακόμβες κατά την περίοδο των διωγμών, τα αποτελέσματα των ερευνών της προηγούμενης φάσης και αξιοποιώντας το σχετικό φύλλο εργασίας δημιουργεί πάνω στην εικόνα διαλόγους, με τη βοήθεια του λογισμικού παρουσιάσεων Power Point. Το τελικό τέχνημα το παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης και το δημοσιεύει στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Η 3η Ομάδα: Αφού λάβει υπόψη τα αποτελέσματα των ερευνών της προηγούμενης φάσης, με βάση την τεχνική διδασκαλίας "Αντιλαμβάνομαι - γνωρίζω - φροντίζω" [Perspective, know, care about] καλείται να εξετάσει το θέμα από διαφορετική οπτική, αξιοποιώντας το σχετικό φύλλο εργασίας και να δημιουργήσει ένα συνεργατικό κείμενο. Με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου δημιουργίας άρθρων – περιοδικών – βιβλίων flipsnak, το μετατρέπει e-book, το παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης και το αναρτά στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Η 4η Ομάδα: Με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών της προηγούμενης φάσης, καλείται να λειτουργήσει δημοσιογραφικά και να πάρει συνέντευξη από τα πρόσωπα της εικόνας – τους πρώτους χριστιανούς (ερωτήσεις/απορίες-απαντήσεις) με βάση το σχετικό φύλλο εργασίας. Εν συνεχεία δημιουργεί ένα άρθρο για τη σχολική εφημερίδα τους, με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου δημιουργίας άρθρων – περιοδικών – βιβλίων flipsnak, το παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης και τέλος το δημοσιεύει στην ιστοσελίδα του σχολείου.

5η Ώρα – Σχολική αίθουσα

Παρουσίαση των εργασιών των ομάδων στην ολομέλεια με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα. Αξιολόγηση των εργασιών από τις ομάδες. Συζήτηση μεταξύ των ομάδων – κριτικός αναστοχασμός – τελικά συμπεράσματα.

Β4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Για τις ανάγκες του σεναρίου απαιτούνται: σχολική αίθουσα με διαδραστικό πίνακα και σύνδεση στο διαδίκτυο, το εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου, προεγκατεστημένα στους Η/Υ τα λογισμικά: α. «Ναοί» β. το photo story 3 for windows γ. το Windows live movie maker, φωτοτυπικό μηχάνημα.

Β5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η διδακτική προσέγγιση του σεναρίου με τη χρήση των Τ.Π.Ε. ανοίγει το δρόμο στους μαθητές/τριες εξοικείωσης με το περιβάλλον τους, αξιοποιώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τον παγκόσμιο ιστό ως ένα εκπαιδευτικό - διερευνητικό εργαλείο αναζήτησης και ανακάλυψης της πληροφορίας αλλά και συγκριτικής μελέτης του υλικού που συνέλλεξαν, ανέλυσαν και τελικά συνέθεσαν τη νέα γνώση μέσα στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης.

Οι δραστηριότητες του σεναρίου δίνουν στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να ταξιδέψουν στο παρελθόν μέσα από ένα «ταξίδι» διαδικτυακό, στην ατμόσφαιρα της περιόδου εκείνης των διωγμών, αναπτύσσοντας παράλληλα την ενσυναίσθησή τους.

Σημαντικό ρόλο για την επίτευξη των στόχων του σεναρίου παίζουν η εικόνα, η ταινία, ο διαδραστικός χάρτης, οι βιωματικές τεχνικές.

Ενώ με τη χρήση βιωματικών τεχνικών του σεναρίου οι μαθητές/τριες έρχονται σε άμεση επαφή με το αντικείμενο μάθησης, μέσα από την έρευνα, την εργασία πεδίου, την παρατήρηση, τις συνεντεύξεις. Επιπλέον, δουλεύοντας σε ομάδες, επικοινωνούν βιωματικά, επεξεργάζονται από κοινού τις αντιδράσεις τους, θέτοντας τους δικούς τους στόχους, εκφράζονται και δημιουργούν. Τέλος, μαθαίνουν να προβληματίζονται και να αναρωτιούνται για την εμπειρία τους και να αναπτύσσουν την ικανότητα για κριτικό αναστοχασμό, ως μια μεταγνωστική διαδικασία καθώς αυτή ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική πράξη και καθοδηγεί τις σκέψεις και κατ' επέκταση τις διδακτικές ενέργειες των μαθητών/τριών (Καράμηνας Ι., 2010). Κατά την τελική αξιολόγηση, η εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου λειτούργησε θετικά και ενισχυτικά στους μαθητές/τριες, καθώς συνεργάστηκαν για την ολοκλήρωση του εργάστηκαν με ασφάλεια στο διαδικτυακό περιβάλλον, παρουσίασαν την εργασία τους στην ολομέλεια της τάξης, κατέγραψαν τα συμπεράσματά τους αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του διδακτικού αυτού σεναρίου (Δημητρόπουλος 1983) και προχώρησαν σε εποικοδομητικές επισημάνσεις - προτάσεις.

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο θα μπορούσε συνδυαστεί με μια εκπαιδευτική επίσκεψη στο ναό του Αγίου Δημητρίου και στον τόπο του μαρτυρίου του, με σκοπό να αποτελέσει αυτή μια κατά πρώτον βιωματική εμπειρία του κλίματος της εποχής των Διωγμών και της επικρατούσας εντός των κατακομβών ατμόσφαιρας και εν συνεχεία αφόρμηση για συζήτηση και κριτικό αναστοχασμό.

B6. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βικιπαίδεια, (χ.η.). Κατακόμβες. Ανακτήθηκε 1 Ιουνίου, 2015, από https://el.wikipedia.org/wiki/ .

Δαγδιλέλης, Β., & άλ., (2007). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία*. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος, ΕΑΙΤΥ – Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ), Πάτρα.

Δεδούλη, Μ. (2002). *Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* τομ. 6, (σσ.145-159). Ανακτήθηκε 1 Ιουνίου 2015, από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF.

Δημητρόπουλος Ε. (1983). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, η Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πουρνάρα.

Δημοτική αρχή Μήλου, (χ.η.). *Παλαιοχριστιανικές Κατακόμβες*. Ανακτήθηκε 31 Μαΐου 2015 από http://goo.gl/vxp29E.

Ζαλακώστας Ν. (2011, Φεβρουάριος 13). Κατακόμβες... Μια διδακτική πρόταση [Ανακοίνωση σε blog]. Ανακτήθηκε 31 Μαΐου 2015 από http://nzals.blogspot.gr/2011/02/blog-post_314.html.

Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος (χ.η),, Φωτόδεντρο, Μαθησιακά αντικείμενα, κατακόμβες. Ανακτήθηκε 1 Ιουνίου 2015, από http://photodentro.edu.gr/lor/simple-search?query=%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%BA%CF%8C%CE%BC%CE%B2%CE%B5%CF%82&submit=&newQuery=yes&locale=el.

Καράμηνας Ι. (2010). *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»,* 7-9 Μαΐου 2010. Ανακτήθηκε 1 Ιουνίου 2015 , από http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Karamhnas.pdf

Καραχάλιας Σ., Μπράτη Π., Πασσάκος Δ., Φίλιας Γ., (χ.η.). *Ψηφιακό σχολείο, Διδραστικά σχολικά Βιβλία, Θρησκευτικά, Γ΄ Γυμνασίου (Βιβλίο εκπαιδευτικού)*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε 31 Μαΐου 2015, από http://goo.gl/OivKp1.

Καραχάλιας Σ., Μπράτη Π., Πασσάκος Δ., Φίλιας Γ., (χ.η.). *Ψηφιακό σχολείο, Διδραστικά σχολικά Βιβλία, Θρησκευτικά, Γ΄ Γυμνασίου (Βιβλίο μαθητή)*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε 31 Μαΐου 2015, από http://ebooks.edu.gr/new/course-main.php?course=DSGYM-C117.

Λογισμικό, *«Ναοί»* (Ιούνιος 1997- Φεβρουάριος 2000). Η δημιουργία του προγράμματος έγινε από τον Κρούπη Νικόλαο σε σενάριο και υλικό της Βασιλικής Μητροπούλου.

Ματσαγγούρας Η. (2000). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς»,«Πότε» και «για Ποιους»*. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 1 Ιουνίου 2015, από http://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf

Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου-Αναθεωρημένη έκδοση (2014). Αθήνα. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε 31 Μαΐου 2015, από http://goo.gl/zS3NLs.

Παπασταματίου Ν. (1993). *Η συγκρότηση ομάδων εργασίας στο εργαστήριο και οργάνωση εργαστηριακής άσκησης*, Αθήνα. Ανακτήθηκε 31 Μάιου 2015, http://ekfe-ko.dod.sch.gr/eggrafa/01_Omades_Mathitwn.pdf.

Πατρωνίδου Δ., Χαρπαντίδου Ζ., (2015). Η συμβολή της ενσυναίσθησης στην ιστορική κατανόηση, Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 3, Τεύχος 3, 97-112. Ανακτήθηκε 29 Ιανουαρίου 2016 από http://www.educircle.gr/periodiko/index.php/proigoymena-teyxi/tomos-3-2015/tomos-3-teyxos-3-2015/60-teyxi-periodikon/tomos-3-teyxos-3/408-i-symvoli-tis-ensynaisthisis-stin-istoriki-katanoisi.

Πρωτοχριστιανικά σύμβολα και παραστάσεις, (2012, Ιούλιος 9). [Ανακοίνωση σε blog]. Ανακτήθηκε 31 Μαΐου 2015 από http://tribonio.blogspot.gr/2012/07/blog-post_6291.html.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση»*. Τόμος Α΄. Αθήνα.

Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

B7. Παράρτημα

Α΄ Φάση: Φύλλα Εργασίας
Φύλλο Εργασίας – 1η Ομάδα/Αρχαιολόγων
Ονόματα μαθητών/τριών:

1………………………… 2………………………….. 3……………………….....

4..……………………….. 5………………………….. 6…………………………

Αποστολή: - Η ομάδα σας αναλαμβάνει να οργανώσει την ιστορική έρευνα και να αναζητήσει πληροφορίες σχετικά με την αρχιτεκτονική κατασκευή των κατακομβών. - Προς το σκοπό αυτό να αναζητήσετε και το σχετικό εικονογραφικό υλικό.

- Η ομάδα σας, με βάση την έρευνά σας, θα πρέπει να δημιουργήσει μια πολυμεσική παρουσίαση με το photo story 3 for windows (θα το βρείτε εγκατεστημένο στους Η/Υ). Σύμφωνα με το υλικό που θα συλλέξετε, θα επιλέξετε το κατάλληλο, θα ηχογραφήσετε -με τη βοήθεια του λογισμικού- τις πληροφορίες που κρίνετε ότι πρέπει να εντάξετε στην παρουσίασή σας και θα εισάγετε το ανάλογο προς το θέμα σας εικονιστικό υλικό και την κατάλληλη μουσική.
- Το τελικό τέχνημα θα το παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης και θα το δημοσιεύσετε στην ιστοσελίδα του σχολείου μας.

Οι υπερσυνδέσεις που ακολουθούν θα σας βοηθήσουν να διεξάγετε μια αρκετά ολοκληρωμένη έρευνα:

- Ψηφιακό βιβλίο: Οι *κατακόμβες*: τόπος καταφυγής και μνήμης
- Φωτόδεντρο - κατακόμβες:
  - α. Εννοιολογικός χάρτης : Οι κατακόμβες,
  - β. Συλλογή φωτογραφιών : Κατακόμβες,
  - γ. Συλλογή Φωτογραφιών : Κατακόμβες της Μήλου,
  - δ. Συλλογή εικόνων : Παραστάσεις σε κατακόμβες,
  - ε. Συλλογή φωτογραφιών : Κατακόμβες στην Ιταλία.
- Λογισμικό Ναοί Κατακόμβες - «*Τι είναι οι κατακόμβες αρχική χρήση*» (θα το βρείτε εγκατεστημένο στον Η/Υ της ομάδας σας – επιφάνεια εργασίας).
- Βικιπαίδεια/Κατακόμβες - Catacombe_di_Domitilla.
- Κατακόμβες... Μια διδακτική πρόταση.

Κατά τη διάρκεια της έρευνάς σας μην ξεχνάτε να αποθηκεύετε το υλικό που επιλέξατε σ’ ένα φάκελο με το όνομα της ομάδας σας, προκειμένου να τροφοδοτήσετε την ομάδα των Γεωγράφων. Καλή επιτυχία!

Φύλλο Εργασίας – 2η Ομάδα/Θεολόγων:

Ονόματα μαθητών/τριών:

1………………………… 2………………………….. 3………………………....

4..……………………….. 5………………………….. 6…………………………

Αποστολή:
- Είστε υπεύθυνοι για τη θεολογική διερεύνηση σχετικά με τις κατακόμβες, ως τόποι λατρείας των πρώτων χριστιανών την περίοδο των διωγμών.
- Η ομάδα σας θα αναζητήσει πληροφορίες, εικονιστικό υλικό και βίντεο για το ποια σημεία επέλεγαν στις κατακόμβες και πώς τα αξιοποίησαν οι πρώτοι χριστιανοί για τη λατρεία τους.
- Με βάση το υλικό που θα συλλέξετε θα ετοιμάσετε μια παρουσίαση (Power Point) με τα σημαντικότερα στοιχεία της έρευνάς σας (εικόνες – βίντεο – μουσική).
- Το τελικό τέχνημα θα το παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης και θα το δημοσιεύσετε στην ιστοσελίδα του σχολείου μας.

Οι υπερσυνδέσεις που ακολουθούν θα σας βοηθήσουν να διεξάγετε μια αρκετά ολοκληρωμένη έρευνα:

- Ψηφιακό βιβλίο: Οι *κατακόμβες*: τόπος καταφυγής και μνήμης
- Φωτόδεντρο - κατακόμβες:
  - α. Εννοιολογικός χάρτης : Οι κατακόμβες,
  - β. Συλλογή φωτογραφιών : Κατακόμβες,
  - γ. Συλλογή Φωτογραφιών : Κατακόμβες της Μήλου,
  - δ. Συλλογή εικόνων : Παραστάσεις σε κατακόμβες,
  - ε. Συλλογή φωτογραφιών : Κατακόμβες στην Ιταλία.
- Λογισμικό Ναοί Κατακόμβες - «*Τι είναι οι κατακόμβες αρχική χρήση*» (θα το βρείτε εγκατεστημένο στον Η/Υ της ομάδας σας – επιφάνεια εργασίας).
- Βικιπαίδεια/Κατακόμβες - Catacombe_di_Domitilla.
- Κατακόμβες... Μια διδακτική πρόταση.
- Πρωτοχριστιανικά σύμβολα και παραστάσεις.

Κατά τη διάρκεια της έρευνάς σας μην ξεχνάτε να αποθηκεύετε το υλικό που επιλέξατε και την τελική σας παρουσίαση σ’ ένα φάκελο με το όνομα της ομάδας σας. Καλή επιτυχία!

Φύλλο Εργασίας – 3η Ομάδα/Αγιογράφων

Ονόματα μαθητών/τριών:

1………………………… 2………………………….. 3………………………....

4..……………………….. 5………………………….. 6…………………………

Αποστολή:
- Η ομάδα σας θα ερευνήσει τις συμβολικές παραστάσεις των κατακομβών και θα αναζητήσει τη συμβολική τους σημασία.
- Ακολούθως και με βάση τα στοιχεία της έρευνάς σας, θα δημιουργήσετε και θα παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης μια ταινία (σημαντική και η μουσική επένδυσή της) με το Windows live movie maker (θα το βρείτε εγκατεστημένο στους Η/Υ) με τίτλο:

«Τα πρωτοχριστιανικά σύμβολα» - «Η κρυμμένη σημασία των συμβολικών θρησκευτικών παραστάσεων των κατακομβών».
- Το τελικό τέχνημα θα το δημοσιεύσετε στην ιστοσελίδα του σχολείου μας.

Οι υπερσυνδέσεις που ακολουθούν θα σας βοηθήσουν να διεξάγετε μια αρκετά ολοκληρωμένη έρευνα:

- Ψηφιακό βιβλίο: Οι *κατακόμβες*: τόπος καταφυγής και μνήμης,
- Φωτόδεντρο - κατακόμβες:
  - α. Εννοιολογικός χάρτης : Οι κατακόμβες,
  - β. Συλλογή φωτογραφιών : Κατακόμβες,
  - γ. Συλλογή Φωτογραφιών : Κατακόμβες της Μήλου,
  - δ. Συλλογή εικόνων : Παραστάσεις σε κατακόμβες,
  - ε. Συλλογή φωτογραφιών : Κατακόμβες στην Ιταλία.
- Λογισμικό Ναοί Κατακόμβες - «*Τι είναι οι κατακόμβες αρχική χρήση*» (θα το βρείτε εγκατεστημένο στον Η/Υ της ομάδας σας – επιφάνεια εργασίας).
- Βικιπαίδεια/Κατακόμβες - Catacombe_di_Domitilla.
- Κατακόμβες... Μια διδακτική πρόταση.
- Πρωτοχριστιανικά σύμβολα και παραστάσεις .

Κατά τη διάρκεια της έρευνάς σας μην ξεχνάτε να αποθηκεύετε το υλικό που επιλέξατε και την τελική σας παρουσίαση σ' ένα φάκελο με το όνομα της ομάδα σας. Καλή επιτυχία!

Φύλλο Εργασίας – 4η Ομάδα/Γεωγράφων
Ονόματα μαθητών/τριών:

1………………………… 2………………………….. 3………………………....

4..……………………….. 5………………………….. 6…………………………

Αποστολή:
- Η ομάδα σας αναλαμβάνει να δημιουργήσει ένα χάρτη διαδραστικό αξιοποιώντας το συνεργατικό εργαλείο παρουσιάσεων Prezi. Σ' αυτόν θα αποτυπώνονται οι πόλεις με τις σημαντικότερες κατακόμβες τις περιοχής της Μεσογείου. Απαραίτητη και η κατάλληλη επιλογή και ένταξη στην παρουσίαση εικονιστικού υλικού που σας δίδετε παρακάτω, (σημαντική και η μουσική επένδυση της παρουσίασης).
- Το τελικό τέχνημα θα το παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης και θα το δημοσιεύσετε στην ιστοσελίδα του σχολείου μας.

Οι υπερσυνδέσεις που ακολουθούν θα σας βοηθήσουν να διεξάγετε μια αρκετά ολοκληρωμένη έρευνα:

Διαδραστικοί χάρτες:
- Φωτόδεντρο μαθησιακό αντικείμενο: Διαδραστικός χάρτης : Κατακόμβες
- Η εφαρμογή Google Maps: Οι Κατακόμβες της Αγίας Πρίσκιλλα
- Παλαιοχριστιανικές *Κατακόμβες* - *Μήλος* – αξιοποίηση διαδραστικού χάρτου

Πληροφοριακό και φωτογραφικό υλικό

- Ψηφιακό βιβλίο: Οι *κατακόμβες*: τόπος καταφυγής και μνήμης

- Φωτόδεντρο - κατακόμβες:
  - α. Εννοιολογικός χάρτης : Οι κατακόμβες,
  - β. Συλλογή φωτογραφιών : Κατακόμβες,
  - γ. Συλλογή Φωτογραφιών : Κατακόμβες της Μήλου,
  - δ. Συλλογή εικόνων : Παραστάσεις σε κατακόμβες,
  - ε. Συλλογή φωτογραφιών : Κατακόμβες στην Ιταλία.
- Λογισμικό «Ναοί» Κατακόμβες - «*Τι είναι οι κατακόμβες αρχική χρήση*» (θα το βρείτε εγκατεστημένο στον Η/Υ της ομάδας σας – επιφάνεια εργασίας).
- Βικιπαίδεια/Κατακόμβες - Catacombe_di_Domitilla.
- Κατακόμβες... Μια διδακτική πρόταση.

Κατά τη διάρκεια της έρευνάς σας μην ξεχνάτε να αποθηκεύετε το υλικό που επιλέξατε και την τελική σας παρουσίαση σ' ένα φάκελο με το όνομα της ομάδα σας. Καλή επιτυχία!

Β΄ Φάση: Οι «Αγάπες» στην παλαιοχριστιανική τέχνη (Κατακόμβη της Πρίσκιλλας) – Φύλλα Εργασίας

Φύλλο Εργασίας - Ομάδα1η : «*Δημιουργία ημερολογίου*»
Ονόματα μαθητών/τριών:

1………………………… 2………………………….. 3………………………....

4..……………………….. 5………………………….. 6…………………………

Αποστολή:
- Δραστηριότητα 1η : Ας υποθέσουμε ότι είστε μέλη της πρώτης χριστιανικής εκκλησίας της Ρώμης κατά την περίοδο των διωγμών, έχετε καταφύγει σε μια από τις κατακόμβες και καταγράφετε καθημερινά τις σκέψεις σας σε ένα ημερολόγιο. Αφού λάβετε υπόψη τα αποτελέσματα των ερευνών της προηγούμενης φάσης, προσπαθήστε να μπείτε στη θέση των πρώτων χριστιανών και να μεταφέρετε την εμπειρία σας αυτή σε μια σελίδα από αυτό το φανταστικό ημερολόγιο. Το ημερολόγιο θα μπορούσε να ξεκινάει κάπως έτσι…

"*Σήμερα ήταν ακόμη μια δύσκολη μέρα. Καταφύγαμε για άλλη μια φορά*…………………………………………..
……….
………
………
………
………
………
………
………
………"

- Δραστηριότητα 2η : Με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου δημιουργίας άρθρων – περιοδικών – βιβλίων flipsnak να το μετατρέψετε σε e-book, να το παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης και να το αναρτήσετε στην ιστοσελίδα του σχολείου μας.

Φύλλο Εργασίας - Ομάδα 2η : «*δημιουργία διαλόγων*»



Ονόματα μαθητών/τριών:

1………………………… 2………………………….. 3………………………....

4.……………………….. 5………………………….. 6…………………………

Αποστολή:
- Αφού λάβετε υπόψη σας το κλίμα των συνάξεων των χριστιανών στις κατακόμβες κατά την περίοδο των διωγμών και τα αποτελέσματα των ερευνών της προηγούμενης φάσης, να δημιουργήσετε διαλόγους πάνω στην εικόνα συνεργατικά, αξιοποιώντας προς το σκοπό αυτό το λογισμικό παρουσιάσεων Power Point.
- Το τελικό τέχνημα να το παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης και να το δημοσιεύσετε στην ιστοσελίδα του σχολείου μας.

Φύλλο Εργασίας - Ομάδα 3η: Εξέταση από διαφορετικές γωνίες θέασης - «Αντιλαμβάνομαι, Γνωρίζω, Φροντίζω»
Ονόματα μαθητών –τριων:

1………………………… 2………………………….. 3………………………....

4.……………………….. 5………………………….. 6…………………………

Τι αντιλαμβάνονται, σκέφτονται ή νιώθουν οι χριστιανοί μέσα στο κλίμα και την ατμόσφαιρα των κατακομβών, την περίοδο των διωγμών;
Τι θα μπορούσαν ίσως να πιστεύουν;
Τι είναι αυτό για το οποίο πιθανόν να νοιάζονται και να φροντίζουν;

Αποστολή:
- Δραστηριότητα 1η : Αφού λάβετε υπόψη τα αποτελέσματα των ερευνών της προηγούμενης φάσης, να δημιουργήσετε, με βάση τις απαντήσεις που θα δώσετε στις παραπάνω ερωτήσεις, ένα συνεργατικό κείμενο αξιοποιώντας τον κειμενογράφο (word).
- Δραστηριότητα 2η : Με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου δημιουργίας άρθρων – περιοδικών – βιβλίων flipsnak να το μετατρέψετε σε e-book, να το παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης και να το αναρτήσετε στην ιστοσελίδα του σχολείου μας.

Φύλλο Εργασίας - Ομάδα 4η: «*Ρωτώντας την εικόνα*»
Ονόματα μαθητών/τριών:

1………………………… 2………………………….. 3………………………....

4.……………………….. 5………………………….. 6…………………………



Αποστολή:
- Δραστηριότητα 1η: Να λάβετε υπόψη τα αποτελέσματα των ερευνών της προηγούμενης φάσης. Λειτουργήστε ως δημοσιογράφοι που παίρνετε συνέντευξη από τους πρώτους Χριστιανούς. Τι θα θέλατε να τους ρωτήσετε; Ποιες απορίες ενδεχομένως θα τους εκφράζατε;

Δημοσιογράφος:……………………………………………………………………………………………………
Χριστιανός:……

Δημοσιογράφος:………
Χριστιανός:……
Δημοσιογράφος:………
Χριστιανός:……
Δημοσιογράφος:………
Χριστιανός:……
Δημοσιογράφος:………
Χριστιανός:……
Δημοσιογράφος:………
Χριστιανός:……
Δημοσιογράφος:………
Χριστιανός:……
Δημοσιογράφος:………
Χριστιανός:……

- Δραστηριότητα 2η: Να δημιουργήσετε ένα άρθρο για τη σχολική εφημερίδα σας, με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου δημιουργίας άρθρων – περιοδικών – βιβλίων flipsnak.
- Το τελικό τέχνημα να το παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης και να το δημοσιεύσετε στην ιστοσελίδα του σχολείου μας.

Σύγχρονες δεξιότητες της εκπαίδευσης στην δια βίου μάθηση (e-εκπαίδευση)

Μαρίνα Τσιγάλογλου
Εκπαιδεύτρια στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης,tsigaloglou@yahoo.gr

Περίληψη

Η αναγκαιότητα της χρήσης ψηφιακών και διαδικτυακών τεχνολογιών στη δια βίου μάθηση, εκπαίδευση και κατάρτιση, βοηθούν το σύγχρονο άνθρωπο να μαθαίνει με πολλαπλούς τρόπους (plurimedia modalities), να έχει ίσες ευκαιρίες για μάθηση & κατάρτιση απαλλαγμένες από χωροχρονικές δεσμεύσεις, να έχει επιλογές στο πως και τι θα μαθαίνει και να αποτελεί το «κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας» (open & flexible learning philosophy). Η e-εκπαίδευση είναι η διαδικασία εκμάθησης όπου εκτελείται μέσα από τις σύγχρονες τεχνολογίες όπως προγράμματα υπολογιστών. Ο εκπαιδευόμενος έχει συνήθως πλήρη έλεγχο του ρυθμού προόδου, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει διαθέσιμη ή κατά βούληση υποστήριξη από τον εκπαιδευτή. Η e-εκπαίδευση εμπεριέχει συνεργατική εκπαίδευση και αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών με την έννοια της "τάξης" να δημιουργείται εικονικά. Έτσι η διδασκαλία μπορεί να είναι με ασύγχρονη συνεργασία, με σύγχρονη συνεργασία ή σε εξατομικευμένο ρυθμό. Οι τεχνολογίες που προτείνεται να περιληφθούν στις σύγχρονες δεξιότητες εκπαίδευσης είναι τα εργαλεία τρισδιάστατης κίνησης (3-D Animation Tools) και περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας, επίτευξη αποτελεσματικής σύνδεσης των πληροφοριών σε περιβάλλοντα πολυμέσων (κείμενο, εικόνα, video, φωνή), επιπλέον νέες πλατφόρμες και νέα συγγραφικά εργαλεία (authoring tools), καθώς και πολυγλωσσικά συστήματα στην εκπαίδευση με την δημιουργία θεματικών γλωσσάριων πολυμέσων και πολύγλωσσων λεξικών όρων.

Λέξεις: νέες τεχνολογίες, διαδίκτυο, e-εκπαίδευση, τεχνογνωσία

Α. Εισαγωγή

Η βασική αντίληψη πάνω στην οποία θεμελιώνεται η αναγκαιότητα της χρήσης ψηφιακών και διαδικτυακών τεχνολογιών στη δια βίου μάθηση, εκπαίδευση και κατάρτιση, είναι ότι ο σύγχρονος άνθρωπος πρέπει να έχει την εξασφαλισμένη δυνατότητα να μαθαίνει με πολλαπλούς τρόπους (plurimedia modalities), να έχει ίσες ευκαιρίες για μάθηση & κατάρτιση απαλλαγμένες από χωροχρονικές δεσμεύσεις, να έχει επιλογές στο πως και τι θα μαθαίνει και να αποτελεί το «κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας» (open & flexible learning philosophy) (Βούρος, 2005). Σκοπός της εργασίας είναι η ανάδειξη εφαρμογών και ηλεκτρονικών διδακτικών μορφών εκμάθησης των ενηλίκων στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με εξοικονόμηση χρόνου, χώρου και πόρων(κυρίως οικονομικών). Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευόμενος έχει συνήθως πλήρη έλεγχο του ρυθμού προόδου, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει διαθέσιμη και ή κατά βούληση υποστήριξη από τον εκπαιδευτή (Γούλη, 2007). Η υποστήριξη από τον εκπαιδευτή είναι απαραίτητη, αφού στην αντίθετη περίπτωση θα μιλούσαμε μόνο για αυτό-εκπαίδευση, η οποία θα μπορούσε να γίνει με άλλα μέσα π.χ. με ένα βιβλίο ή ένα εκπαιδευτικό CD-ROM (Βούρος, 2005).

Έτσι έρχεται το e-learning, μια διαδικασία εκμάθησης, όπου η εκπαίδευση ή ακριβέστερα η μαθησιακή διαδικασία εκτελείται μέσα από τις σύγχρονες τεχνολογίες όπως προγράμματα υπολογιστών (Γιαννάκας, 2009). Το e-learning εμπεριέχει συνεργατική εκπαίδευση και αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών καθώς και μεταξύ εκπαιδευομένων, όπως δηλαδή συμβαίνει στην κλασσική εκπαίδευση, π.χ. σε μία παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας. Εξάλλου τα ηλεκτρονικά σεμινάρια γίνονται σε "τάξη"(Γιαννάκας, 2009). Απλά ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε διαφορετικούς χώρους και η έννοια της "τάξης" δημιουργείται εικονικά – π.χ. από τον υπολογιστή. Έτσι η διδασκαλία μπορεί να είναι με ασύγχρονη συνεργασία (asynchronous collaborative), με σύγχρονη συνεργασία (synchronous collaborative) ή σε εξατομικευμένο ρυθμό (self-paced) (Βούρος, 2005). Στην διδασκαλία με εξατομικευμένο ρυθμό, υπάρχει συνδυασμός εκπαιδευτικών μέσων (βιβλία, CD-ROMs, ήχος, εικόνες, Video εφαρμογές Computer Based Training κτλ.). Όλα είναι στην διάθεση του εκπαιδευόμενου όποτε και όπου εκείνος θέλει. Συνήθως στερείται δυνατότητας συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων με τους άλλους εκπαιδευόμενους ή με τον εκπαιδευτή (Γούλη, 2007).

Στην διδασκαλία με ασύγχρονη συνεργασία, επιβάλλεται να παρέχεται στους εκπαιδευόμενους η δυνατότητα να εργαστούν με το υλικό προς διδασκαλία οπουδήποτε και οποτεδήποτε, έχοντας παράλληλα πλήρη δυνατότητα (ασύγχρονης) επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων με τους συνεκπαιδευόμενους ή με τον εκπαιδευτή (Αβούρης *et.al*, 2008). Αντίθετα στην διδασκαλία με σύγχρονη συνεργασία, οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται ο καθένας στον δικό του χώρο (γραφείο, σπίτι κτλ.), αλλά μπορούν μέσω τηλεπικοινωνιακής σύνδεσης (Internet, WAN, LAN) να συμμετέχουν σε μια "ζωντανή" εικονική αίθουσα διδασκαλίας (Γιαννάκας, 2009). Μέσω της συμμετοχής εκτελούνται όλες ή μέρος των μαθησιακών διαδικασιών, όπως μελέτη μέσα από εκπαιδευτικές εφαρμογές, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να παρακολουθεί τον ηλεκτρονικό πίνακα, να συμμετέχει σε audio και video conferences, να συμμετέχει σε συζητήσεις με τους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτή κτλ. Απαιτεί φυσικά τον χρονικό συντονισμό των εκπαιδευομένων (Γιαννάκας, 2009).

Β. *Βασικές έννοιες της σύγχρονης διδασκαλίας*

Στον χώρο της σύγχρονης διδασκαλίας πολλές φορές υπάρχει μια σύγχυση όρων.

Text – Based Training	είναι η κλασσική εκπαίδευση μέσω βιβλίων και εγχειριδίων (Γούλη, 2007).
CBT ή **Computer Based Training**	είναι ο προάγγελος του e-learning. Πρόκειται για εκπαίδευση που βασίζεται στην τεχνολογία των Η/Υ και αναπτύχθηκε πριν την εμφάνιση του διαδικτύου. Έχει απλοϊκή μορφή (σε σύγκριση με τα σημερινά συστήματα). Περιεχόμενο και επικοινωνία. Κατά κύριο λόγο αφορά αυτό-εκπαίδευση (self – paced εκπαίδευση) (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).
Online – Training ή **Web – Based Training (WEB)** ή **Internet Training**,	είναι η εκπαίδευση που σαν πλατφόρμα χρησιμοποιεί τα δίκτυα (Internet, Intranet, Extranet etc). Αποτελεί μέρος του e-learning και εξαπλώνεται ταχέως (Γούλη, 2007).
E – Learning ή Ηλεκτρονική Μάθηση και Εκπαίδευση	είναι ένας εξαιρετικά ευρύς όρος που καλύπτει τα παραπάνω καθώς και οτιδήποτε αφορά την χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (TBT), ανεξάρτητα αν υλοποιείται online, offline ή με συνδυασμό τους. Το τεχνολογικό υπόβαθρο είναι εξαιρετικά ευρύ (δίκτυα, video, PCs, Interactive TV, Satellite, Broadcasts etc.) (Γούλη, 2007).
E – Traning ή **Ηλεκτρονική Επαγγελματική Εκπαίδευση** ή Technology Based Training (TBT)	είναι μέρος του e-learning που αφορά επιχειρήσεις και οργανισμούς σε αντιπαράθεση με το e-learning που αφορά μαθησιακή εκπαίδευση σε ΑΕΙ, Σχολεία κτλ. (Γούλη, 2007).
Distance – Learning	περιλαμβάνει όλα τα είδη εκπαίδευσης όταν ο εκπαιδευόμενος απέχει από τον εκπαιδευτή (χώρος, χρόνος ή και τα δύο). Περιλαμβάνει το e-learning αλλά και άλλες μορφές (π.χ. μέσω κλασσικής αλληλογραφίας) (Βούρος, 2005).
Instructor Led Training (ILT) ή **C-learning** (Classroom)	είναι η εκπαίδευση όπου εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές βρίσκονται στον ίδιο χώρο και χρόνο κατά την εκπαίδευση (Βούρος, 2005).
Content ή περιεχόμενο	είναι το πνευματικό αντικείμενο και γνώσεις που μεταδίδονται κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μπορεί να είναι βιβλία, CD-ROMs, multimedia, συμβουλές οδηγίες κτλ (Βούρος, 2005).
IT Training	αφορά την εκπαίδευση σε ITC τεχνολογίες με χρήση TBT (Hardware, Networks, ERP, Software etc.) (Γούλη, 2007).
Soft skills Training	αφορά εκπαίδευση κυρίως επαγγελματικού χαρακτήρα που δεν έχουν σχέση με IT Training, δηλαδή σε περιοχές όπως: διοίκηση, πωλήσεις, ανθρώπινο δυναμικό, υπηρεσίες, λογιστικά, οικονομικά κτλ. (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).
Knowledge Management	αναφέρεται στην δημιουργία, σύλληψη, οργάνωση και αποθήκευση γνώσης και εμπειριών, ατόμων ή ομάδων, ενός οργανισμού με σκοπό την διάδοση και αξιοποίηση τους με όλα τα διαθέσιμα μέσα (παραδοσιακά ή τεχνολογικά) (Βούρος, 2005).
Learning Portal	κάθε Web Site μεταξύ άλλων προσφέρει γνώσεις βασισμένες σε συγκεκριμένο περιεχόμενο και τρόπο παράδοσης/ μετάδοσης στους χρήστες του (Βούρος, 2005)..
Learning Service Provider (LSP)	είναι η εξειδίκευση του ASP που προσφέρει μια σειρά από υπηρεσίες, μέσα από την δική του υποδομή, με αμοιβή ανάλογα με τις υπηρεσίες (ολοκληρωμένη λύση, περιεχόμενο, εργαλεία κτλ.) (Γούλη, 2007).
Methods of Delivery	είναι ο τρόπος που υλοποιείται η εκπαίδευση, δηλαδή: 1. Self-paced ή αυτόεκπαιδευση (μόνος, ατομικός αριθμός). 2. Asynchronous, όπου οι εκπαιδευόμενοι συνήθως απέχουν μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν αλλά με διαφορά χρόνου. 3. Synchronous, όπου οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται και μαζί ανεξάρτητα χώρου π.χ. Virtual classrooms(

	(Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

Β1. Τα Πλεονεκτήματα του E-Learning

Τα Πλεονεκτήματα του E-Learning	
Εξοικονόμηση πόρων και κόστους για όλους τους συμμετέχοντες: Φορείς, εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενους	✓ Είναι παντού διαθέσιμο, δηλαδή όπου και να είμαστε
✓ Είναι πάντα διαθέσιμο, μπορούμε να το επαναλαμβάνουμε	✓ Είναι διαθέσιμο σε όλους που έχουν στην διάθεση τους απλά μέσα, όπως ένα PC, και δεν απαιτεί οργανωμένους χώρους εκπαίδευσης.
✓ Νέες ευκαιρίες για αύξηση των δραστηριοτήτων σε ακαδημαϊκά ιδρύματα και φορείς εκπαίδευσης.	✓ Είναι εξαιρετικά πλούσιο σε περιεχόμενο
✓ ✓ Νέες ευκαιρίες για εκπαίδευση σε πολίτες για θέματα που δεν τους ήταν διαθέσιμα λόγω του κόστους, χρόνου, χώρου.	✓ Είναι εξαιρετικά αποτελεσματικό, όταν γίνεται με σωστά εξαιρετικά προηγμένο τρόπο παρουσίασης: πολυμέσα, βίντεο, ήχος, κείμενα, εικόνες, παραστάσεις, ομιλία, διαλογική συνεργασία
✓ Απεριόριστος πρακτικά αριθμός εκπαιδευομένων, δραστική μείωση ανάγκης προγραμματισμού δασκάλων, αιθουσών, εκπαιδευομένων.	✓ Παραδίδεται με πολλούς τρόπους ώστε να ταιριάζει στις προτιμήσεις του εκπαιδευομένου: αυτοδιδασκαλία, με ασύγχρονη συνεργασία, σύγχρονη διδασκαλία, επικοινωνία τόσο με τον εκπαιδευτή όσο και τους εκπαιδευόμενους.
✓ Δυνατότητα προεπιλογής από τους εκπαιδευόμενους μεταξύ παρόμοιων διαθέσιμων θεμάτων	✓ Συνεχή βελτίωση του περιεχομένου και της αποτελεσματικότητας.
✓ Δημιουργία ατομικών προγραμμάτων εκπαίδευσης	✓ Πλήρης ελευθερία από το ξεπερασμένο μοντέλο της "σειριακής διδασκαλίας" επιτρέποντας δυναμικό "hyper learning", δηλαδή μάθηση με τον τρόπο που ταιριάζει στον καθένα.
✓ Συνεχής βελτίωση του περιεχομένου του αντικειμένου εργαλείων, παρουσίασης.	✓ Συμμετοχική μάθηση με ενεργούς εκπαιδευόμενους αντί για παθητικούς δέκτες
✓ Μέτρηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και επομένως του αποτελέσματος στην επένδυση.	✓ Τμηματοποίηση τόσο της παρουσίασης όσο και του περιεχομένου προσφέροντας δυνατότητες επαναχρησιμοποίησης και δημιουργίας κοινής βάσης για πολλά θέματα.
✓ Πιστοποίηση Δεξιοτήτων ή Γνώσεων κτλ. (Ματσαγγούρας, 2004)	✓ Διαχείριση της προόδου και ανταλλαγής απόψεων με εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενου (Ματσαγγούρας, 2004)

Β2. Δραστηριότητες στην δια βίου μάθηση εκπαίδευση και κατάρτιση

Β2.1. Οι τάσεις στην έρευνα

Στην έρευνα ενδείκνυται ανάπτυξη της υποδομής (ιδιαίτερα στη διασύνδεση σχολείων στο Internet, γρήγορα δίκτυα), και του περιεχομένου σε μαθησιακό υλικό εκπαίδευσης και κατάρτισης σε βασικά θέματα πληροφορικής και μηχανογράφησης, με στόχο να γίνει ο σύγχρονος εκπαιδευόμενος και άνθρωπος-εργαζόμενος digital literate (Σαμψών, 2008). Στην ανάπτυξη της δια-βίου κατάρτισης σε βασικές γνώσεις πληροφορικής που πολλοί εργαζόμενοι δεν έχουν και στην κατάρτιση σε εξειδικευμένα εργασιακά θέματα, με την ενοποίηση του Ευρωπαϊκού εργασιακού χώρου είναι μεγάλης σημασίας η μαθησιακά αποδοτική και αποτελεσματική κατάρτιση (Ματσαγγούρας, 2004).

Ιδιαίτερα στην κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού ώστε να μπορεί αποδοτικά να εισάγει προηγμένες μαθησιακές τεχνολογίες στη καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και στην προτυποποίηση των χαρακτηριστικών του ψηφιακού υλικού (meta data), του περιεχομένου του εκπαιδευτικού λογισμικού, συμπεριλαμβανομένων και εκπαιδευτικών εργαλείων, της αρχιτεκτονικής ολοκληρωμένων μαθησιακών περιβαλλόντων, και της διαδικασίας ανάπτυξης ψηφιακού μαθησιακού υλικού και προϊόντων (Σαμψών, 2008).

Για την καλύτερη ανάπτυξη διαθεματικού και πολύγλωσσου μαθησιακού υλικού σύμφωνο με διεθνή πρότυπα και τις μοντέρνες παιδαγωγικές μεθόδους αλλά και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων μαθησιακών περιβαλλόντων (integrated learning environment) με

βάση τα διεθνή πρότυπα για την ενσωμάτωση του μαθησιακού υλικού που αναπτύσσεται και για την παροχή υπηρεσιών υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας (Γούλη, 2007).

Όλα τα παραπάνω οδηγούν στην υλοποίηση μεγάλης κλίμακας προγραμμάτων και πειραμάτων στη χρήση του Internet και του Web στην εκπαίδευση και κατάρτιση. Κάθε πρόγραμμα προσπαθεί να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα: οικονομία κλίμακας, αποδοτικές τεχνικές, μέθοδοι και μεθοδολογίες ανάπτυξης μαθησιακών προϊόντων, μαθησιακή αποτελεσματικότητα των τεχνολογιών, αυτό επιτυγχάνεται με την δημιουργία εικονικών (virtual) εργαστηρίων και εκπαιδευτικών κέντρων (Γούλη, 2007).

Αυτά συνεπάγουν την Δημιουργία Κέντρων Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών, που σκοπό έχουν να υποστηρίξουν τις διαδικασίες ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών σε εκπαιδευτικά κέντρα όπου στεγάζονται αλλά και να προάγουν τη συνεργατική έρευνα και ανάπτυξη στο χώρο αυτό (Ματσαγγούρας, 2004).

Β2.2. Στόχοι της έρευνας

Απαιτείται η υποστήριξη της ανάπτυξης της εξ' αποστάσεως και βασισμένη στις σύγχρονες τεχνολογίες εκπαίδευση των κέντρων δια βίου μάθησης στην χώρα μας. Η μετάβαση θα πρέπει να επιτευχθεί στα επόμενα λίγα χρόνια 2-3 (Ρούσσος, 2006). Οι γενικοί στόχοι που επιδιώκονται στα πλαίσια της πολιτικής προώθησης της εκπαίδευσης και απασχόλησης αφορούν από την μία την Αύξηση της Παραγωγικότητας στις Επιχειρήσεις, ιδιαίτερα λόγω της ειδικής τεχνογνωσίας και μεταφοράς τεχνολογίας στα θέματα ανάπτυξης, χρήσης και υποστήριξης προηγμένων εκπαιδευτικών προϊόντων και όλα αυτά μέσα από ένα σωστά και σύγχρονα εκπαιδευμένο προσωπικό (Ρούσσος, 2006).

Από την άλλη η δημιουργία έμπειρων στελεχών- αποφοίτων των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων, οι οποίοι θα έχουν όχι μόνο γνώσεις αλλά και εμπειρία, εμπειρία που απέκτησαν μέσα από "εικονικές εμπειρίες σε εικονικά εργασιακά περιβάλλοντα" που πλησιάζουν την πραγματικότητα. Δίνοντας έμφαση στην Αναπροσαρμογή και επανεκπαίδευση του αργούντος ή υποαπασχολούμενου εργατικού δυναμικού της χώρας (π.χ. νέοι άνεργοι απόφοιτοι ΑΕΙ) για πλήρωση κενών θέσεων (π.χ. έλλειψη περίπου 50.000 την επόμενη 5-ετία στον ITC κλάδο) (Ματσαγγούρας, 2004).

Οι ειδικότεροι στόχοι που επιδιώκονται μέσω της παρούσας δράσης του e-learning είναι η ανάπτυξη καινοτόμων (τεχνολογικά) προϊόντων και υπηρεσιών e-learning (Ρούσσος, 2006). Επισημαίνεται ότι η τεχνολογική καινοτομία συνίσταται αρχικά στην ολοκλήρωση τεχνολογιών, υλικού, μεθόδων και προϊόντων αλλά και με την ανάπτυξη νέων τεχνολογιών, έπειτα με την ανάπτυξη νέων (τεχνολογικά) υπηρεσιών, και έπεται η ανάπτυξη ή προσαρμογή τεχνολογιών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη προϊόντων και υπηρεσιών e-learning (Ματσαγγούρας, 2004).

Οι στόχοι αυτοί οδηγούν στους παρακάτω μετά στόχους, αρχικά στην Ανάπτυξη Τεχνογνωσίας και μεταφοράς τεχνογνωσίας με δημιουργία έμπειρων στελεχών, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε απομακρυσμένα σημεία, επιτυγχάνοντας την Τεχνολογική διευκόλυνση της συνεχούς επανεκπαίδευσης και δια βίου εξ' αποστάσεως επιμόρφωσης και εστιάζοντας σε κατάλληλες τεχνολογίες (Ρούσσος, 2006).

Β2.3. Αντικείμενο, κατευθύνσεις, επιχειρησιακές επιλογές

Από την παρούσα δράση του e-learning μπορούν να πηγάζουν τεχνολογίες και υπηρεσίες που να διευκολύνουν τη μεταφορά του υπάρχοντος περιεχομένου από μη ψηφιακή μορφή σε δυναμική ενεργό ψηφιακή μορφή (Ρούσσος, 2006). Επίσης τεχνολογίες και υπηρεσίες που θα διευκολύνουν την πρόσβαση στην ηλεκτρονική κοινωνία για ομάδες πληθυσμού (ηλικιακά κυρίως, αλλά και μορφωτικά και γεωγραφικά κ.λ.π.) που δυσκολεύονται από τα κλασσικά interfaces, π.χ. φωνητικά interfaces, personalized web, εκπαιδευτικά profiles, δραστηριότητες εκπαίδευσης στο σπίτι. Ενισχύει την εκπαίδευση για τα ΑΕΙ και τις επιχειρήσεις με αξιοποίηση των υποδομών που ήδη υπάρχουν (Γιαννάκας, 2009). Προωθεί Καινοτομικές μεθόδους εκπαίδευσης για το εργατικό δυναμικό με:

1. Low tech λύσεις. Τεχνολογίες και υπηρεσίες που θα αξιοποιούν το μεγάλο αριθμό παλαιότερων (χαμηλότερων προδιαγραφών) υπολογιστών που βρίσκονται και σε σχολεία αλλά κυρίως στο σπίτι.
2. Αξιοποίηση κινητής τηλεφωνίας και τοπικών GSM για δράσεις e-learning (λ.χ. σε Μουσεία, σε μεγάλα συνέδρια κ.λ.π.)
3. Τεχνολογίες και υπηρεσίες e-learning για άτομα με ειδικές ανάγκες (όραση, ακοή, κίνηση)
4. Cross platform λογισμικό που θα διευκολύνει το e-learning
5. Τεχνολογικές λύσεις για αντιμετώπιση επιχειρηματικών προβλημάτων (λ.χ. ασφάλεια, πνευματικά δικαιώματα) που εντείνονται με το e-learning (Γιαννάκας, 2009).

Β3. Ενδεικτικές σχετικές τεχνολογίες

Οι τεχνολογίες που προτείνεται να περιληφθούν στη δράση είναι οι παρακάτω:

Εργαλεία τρισδιάστατης κίνησης (3-D Animation Tools) και περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας	Η αξιοποίηση, η χρήση και η ανάπτυξη σύγχρονων εργαλείων τρισδιάστατης κίνησης, συγγραφικών εργαλείων και περιβαλλόντων εικονικής πραγματικότητας έχουν σαν στόχο να προσφέρουν στον εκπαιδευόμενο πιο παραστατικούς τρόπους προσφοράς της γνώσης (Γούλη, 2007).
Εικονικά 'πρόσωπα' με λειτουργικότητες και "agents"	Η ανάπτυξη ή η αξιοποίηση τεχνολογιών για την δημιουργία εικονικών προσώπων με λειτουργικότητες και 'agents" έχει σαν στόχο την δημιουργία δυναμικών περιβαλλόντων μάθησης και την γρήγορη ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού σε αντιδιαστολή με την χρήση πιο κλασσικών μέσων (π.χ. video)

	για την παρουσίαση ή αναπαράσταση μαθησιακού υλικού (Βούρος, 2005).
Αποτελεσματική σύνδεση των πληροφοριών σε περιβάλλοντα πολυμέσων (κείμενο, εικόνα, video, φωνή)	Η δυνατότητα σύνδεσης των πληροφοριών έχει σαν στόχο την καλύτερη ιεράρχηση των γνώσεων και την πλοήγηση στο εκπαιδευτικό λογισμικό με εκλογικευμένο και επαγωγικό τρόπο. Η σύνδεση των πληροφοριών έχει να κάνει και με την συστηματοποίηση της δομής και με την ταξινόμηση του υλικού που προσφέρει ένας εκπαιδευτικός τίτλος. Πέραν από τα συμβατικά υπερκείμενα θα πρέπει να προσδιορισθούν εργονομίες σύνδεσης μεταξύ διαφορετικών μέσων (video-κίνηση, εικόνα, ήχος, κείμενο) (Γούλη, 2007).
Τεχνικές ανάκτησης των πληροφοριών σε περιβάλλοντα πολυμέσων	Η ανάκτηση της πληροφορίας σχετίζεται με την οργάνωση της πληροφορίας στο εκπαιδευτικό λογισμικό. Η οργάνωση της πληροφορίας έχει σαν απώτερο στόχο να τεθούν στην διάθεση του χρήστη όλες οι δυνατότητες ανάκτησης μέσω βάσεων δεδομένων ώστε να μπορεί ο εκπαιδευόμενος να αναζητήσει τις πληροφορίες που του είναι απαραίτητες. Η ευκολία στην ανάκτηση των πληροφοριών και η διαθεσιμότητα μεθόδων ανάκτησης είναι σημαντικό ατού στην σχεδίαση εκπαιδευτικού λογισμικού και στην αποδοχή του από τους εκπαιδευόμενους (Βούρος, 2005).
Νέες πλατφόρμες και νέα συγγραφικά εργαλεία (authoring tools)	Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν διαθέσιμα στην αγορά ειδικές πλατφόρμες ανάπτυξης και συγγραφικά εργαλεία, είναι δυνατό για ορισμένες ειδικές ανάγκες να δημιουργηθούν είτε ειδικευμένες πλατφόρμες είτε ακόμη ειδικά συγγραφικά εργαλεία που θα προέρχονται από έρευνα και ανάπτυξη σε συγκεκριμένη θεματική περιοχή (π.χ. γεωγραφία) (Γούλη, 2007).
Νέες τεχνολογίες για αυξημένη διαλογικότητα των συστημάτων πολυμέσων – διαλογικά συστήματα για διαχείριση, πρόσβαση σε ψηφιακό περιεχόμενο	Νέες τεχνολογίες (π.χ αναγνώριση φωνής, σύνθεση φωνής, φυσική επεξεργασία γλώσσας) για αυξημένη διαλογικότητα σε συστήματα πολυμέσων ή σε συστήματα διαχείρισης, πρόσβασης σε ψηφιακό περιεχόμενο μπορούν να διευκολύνουν την μάθηση (Γούλη, 2007).
Πολυγλωσσικά συστήματα στην εκπαίδευση	Για την διεύρυνση της αγοράς των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη η δόμησή τους σε πολυγλωσσική βάση. Αν εξαρχής υπάρχει πρόνοια μπορεί να μην απαιτηθεί στην συνέχεια μεγάλη διαδικασία τακτοποίησης και να ανοίξει ο δρόμος άμεσα ενός επιτυχημένου λογισμικού στην διεθνή αγορά. Επιπλέον η πολυγλωσσική δομή δίνει δυνατότητες ταυτόχρονης μάθησης ορολογικών συστημάτων σε πολλές γλώσσες, πράγμα που είναι εκπαιδευτικά ωφέλιμο για τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2004).
Δημιουργία Θεματικών Γλωσσαρίων πολυμέσων και πολύγλωσσων λεξικών όρων	Το σύγχρονο εκπαιδευτικό λογισμικό πρέπει να συνοδεύεται από γλωσσάρια με πολυμεσική δομή και πολύγλωσσα λεξικά όρων. Έτσι ο εκπαιδευόμενος αποκτά άμεση επαφή με τα "αντικείμενα" που χειρίζεται στην υπόψη θεματική περιοχή και διαθέτει σε μία εγγραφή π.χ. τον ορισμό, παραδείγματα χρήσης καθώς και εικόνες ή άλλο πολυμεσικό υλικό του συγκεκριμένου αντικειμένου (Ματσαγγούρας, 2004).
Μέθοδοι και εργαλεία για την υποστήριξη και επαναχρησιμοποίηση γλωσσικών δεδομένων κατά την ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού	Η ανάπτυξη μεθόδων για την επαναχρησιμοποίηση και αξιοποίηση γλωσσικών δεδομένων βοηθούν στην βελτίωση υπαρχόντων συστημάτων αλλά και στην γρήγορη ανάπτυξη ή επανασχεδίαση προϊόντων με χρήση σύγχρονων τεχνολογιών (Ματσαγγούρας, 2004).

B3.1. Τα βασικά τεχνολογικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι E-Learning πρωτοβουλίες που θα αναπτυχθούν είναι :

Ολοκλήρωση	Οι δράσεις θα πρέπει να είναι ευέλικτες, ολοκληρωμένες και πλήρεις ώστε να υποστηρίζονται όλες οι σύγχρονες τεχνολογικές απαιτήσεις (Σαμψών, 2008).
Web Τεχνολογία και Ταχύτητα.	Εάν το e-learning πρόκειται να χρησιμοποιηθεί για την είσοδο της χώρας στο e-everything (commerce, business, government, training, education etc) θα πρέπει να υποστηρίζει τις αντίστοιχες τεχνολογίες (Internet, Browser etc). Πρέπει να είναι διαθέσιμο όπου οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται, όταν έχουν διάθεση και χρόνο για εκπαίδευση (anytime, anywhere) και να δημιουργεί σχέσεις μάθησης και πρακτικής (communities of practice) και συνεχούς εμπλουτισμού της εμπειρίας (Σαμψών, 2008).
Πολλαπλοί Τρόποι Μάθησης.	Πλήρη υποστήριξη και των 3 διαδεδομένων τρόπων μάθησης με χρήση μέσων όπως video, audio, text, graphics κτλ., δηλαδή: ***<u>Αυτοδιδασκαλία</u>*** (self-directed) όπου ο εκπαιδευόμενος αποφασίζει για τον τρόπο και πως προχωράει, αλλά είναι υπό παρακολούθηση και αξιολόγηση προόδου (Web based, CD-ROM, Ready Products Prereguisite Assessments or flexible, with Controlled of Free paths,

	with steady of free learning Pace etc). ***Ασύγχρονη Συνεργασία*** (asynchronous collaboration) υποστηρίζοντας δημιουργία ομάδων εργασίας και συζητήσεων, παρουσιάσεων, με δυνατότητες πρόσβασης στο "υλικό της τάξης", με εξετάσεις και αξιολογήσεις, με ιδιαίτερη έμφαση στην λύση προβλημάτων (cases), με συζητήσεις, ερωτήσεις και απαντήσεις, με μελέτη και έρευνα. ***Σύγχρονη ή Εικονική Τάξη*** (Synchronous or Virtual Classroom) που περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω και επιπλέον "πίνακα για όλους" κοινές εφαρμογές, ηλεκτρονικό "σήκωμα χεριού", ένδειξη ποιοι συμμετέχουν στην τάξη (on line), μηνύματα ατομικά και δημόσια, συνομιλίες κτλ. ***Ενθάρρυνση Δημιουργίας Κοινοτήτων Μάθησης.*** Οι κοινότητες ή ομάδες μάθησης μπορεί να δημιουργηθούν μεταξύ των εκπαιδευομένων, με τους εκπαιδευτές, με άλλους που συμμετέχουν σε άλλα ή τα ίδια μαθήματα (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).
Υποστήριξη Ρόλων στην Μαθησιακή Διαδικασία.	Εκπαιδευτές (Instructors). Δημιουργοί και Σχεδιαστές Μαθημάτων (Designers). Εκπαιδευόμενοι (Learners). Διαχειριστές Μαθημάτων (Administrators) (Σαμψών, 2008).
Ολοκληρωμένη, Πλήρη και Οργανωμένη Διοίκηση	Στο μαθησιακό περιβάλλον οι εκπαιδευόμενοι έχουν ένα (ή πολλούς) ρόλους για την εκτέλεση μίας σειράς εργασιών (modules), όπως: Δημιουργία Περιβάλλοντος Εργασίας και Ρόλων (Διαχειριστές). Μάθηση και Μαθησιακές Ενέργειες (Εκπαιδευόμενοι). Δημιουργία Νέων Μαθημάτων (Σχεδιαστές, Δημιουργοί) με οποιοδήποτε περιεχόμενο. Δυνατότητα Ενσωμάτωσης Υπαρχόντων Μαθημάτων (Σχεδιαστές) με οποιοδήποτε μέσο. Εγγραφή στα μαθήματα (Εκπαιδευτές) (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004). Παρακολούθηση και Διαχείριση, Έλεγχοι, Αποτίμηση (Εκπαιδευτές). Δημιουργία Αναφορών προόδου, στατιστικά κτλ. (όλοι ανάλογα με Ρόλο) (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).
Δημιουργία Καταλόγων και Πεδίων Μάθησης	Τα Τα κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων πρέπει να έχουν την δυνατότητα να: Δημιουργούν καταλόγους από όλα τα διαθέσιμα μαθήματα. Αυτοματισμούς στην Εγγραφή και Παρακολούθηση των εκπαιδευομένων σε κάθε μάθημα που γράφεται και παρακολουθεί (activity tracking in all details: times, duration, tests, scores etc). Δημιουργία Πεδίων Μάθησης (ή Τμημάτων) και Παρακολούθηση των εκπαιδευομένων που τα επιλέγουν (Course Planner). Παρακολούθηση και Αναφορά σε Ατομικό επίπεδο αλλά και Ομάδας, Τάξης (Assessment, Standard Reports, Statistics, Customization). Πλήρη υποστήριξη Εκπαιδευτών και Δημιουργών. Υποστήριξη για Διασύνδεση με άλλα συστήματα Πληροφορικής του Φορέα (π.χ. ERP, Σύστημα Προσωπικού). Υποστήριξη Προτύπων (π.χ. AICC, T.120, H.323, Browsers, Explorer, Netscape κ.λ.π.). Σύγχρονη Τεχνολογία Open Systems and System Software. Οι πλατφόρμες ανάπτυξης θα πρέπει να είναι βασισμένες στα ανοιχτά και διαθέσιμα συστήματα, ώστε η τεχνολογική υποδομή να μην είναι προσιτή και διαθέσιμη. Υποστήριξη πολλών γλωσσών, με δυνατότητα Ελληνοποίησης των τμημάτων που θα θεωρηθεί απαραίτητο (π.χ. διεπαφή με τους εκπαιδευόμενους). (Γούλη, 2007).
Πρόβλεψη Βιωσιμότητας τεχνολογιών	

Β4. Συμπεράσματα

Το υλικό στο e-learning μπορεί να μοιάζει με σελίδες του διαδικτύου με οθόνες, με συνδέσεις και ευέλικτα δρομολόγια (hyper learning). Μπορεί να έχει δομημένη μορφή με κεφάλαια, υποκεφάλαια και παραγράφους, τα οποία οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να ακολουθήσουν στη σειρά (Βούρος, 2005). Μπορεί να αποτελείται από πλούσιο υλικό πολυμέσων, ή μπορεί να είναι απλό κείμενο που διαβάζουν οι εκπαιδευόμενοι. Μπορεί να περιέχει ασκήσεις, τεστ, εργασίες, συζητήσεις (Γούλη, 2007). Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συμμετάσχουν στο σεμινάριο είτε από το σπίτι τους, είτε από τον χώρο εργασίας, ενώ αντίστοιχα και οι εκπαιδευτές μπορούν να βρίσκονται οπουδήποτε. Το πιο αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό των ηλεκτρονικών σεμιναρίων είναι η ευελιξία (Γούλη, 2007). Τα ηλεκτρονικά σεμινάρια υλοποιούν την επιμόρφωση χωρίς φραγμούς στον χώρο και στον χρόνο.

Ο εκπαιδευόμενος μπορεί να ξεκινήσει, να ολοκληρώσει ή να διακόψει ένα σεμινάριο όποτε εκείνος θέλει. Το σεμινάριο μπορεί να ολοκληρωθεί σε μία ημέρα, μία εβδομάδα, ή όσο ο εκπαιδευτής το επιτρέπει. Μπορεί να επαναληφθεί ολόκληρο ή μερικώς για να γίνει πλήρως κατανοητό (Γούλη, 2007). Έτσι η πρόοδος γίνεται σύμφωνα με τον ρυθμό κατανόησης του κάθε εκπαιδευόμενου και είναι πιο πλήρης και με την απαιτούμενη συμμετοχή. Πάντα υπάρχει η υποστήριξη από τον εκπαιδευτή και από τους συνεκπαιδευόμενους. Αυτό είναι ευελιξία. Ο εκπαιδευόμενος έχει πλήρη έλεγχο: οπουδήποτε και οποτεδήποτε.

Τα πλεονεκτήματα ισχύουν και για τους τρεις τρόπους λειτουργίας του e-learning. (Γούλη, 2007). Έχει ένα αρχικό κόστος ανάπτυξης, αλλά παραμένει διαθέσιμο για επανάληψη χωρίς πρόσθετο κόστος, κάθε φορά που θα το χρειαστεί και επιπλέον μπορεί να βελτιώνεται συνεχώς. Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι εξοικονομούν ατομικό χρόνο, ιδίως εάν συμμετέχουν τις ελεύθερες ώρες τους (Βούρος, 2005).

Τα Ηλεκτρονικά Σεμινάρια βοηθούν στη καλύτερη διαχείριση της εκπαίδευσης (πχ. Αξιολογήσεις), βελτιώνοντας έτσι την παραγωγικότητα, ενώ από μετρήσεις έχει βρεθεί ότι η διατήρηση της γνώσης είναι καλύτερη με το e-learning (Βούρος, 2005).

Β5. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αβούρης, Ν., Καραγιαννίδης, Χ. & Κόμης, Β. (2008). Συνεργατική Τεχνολογία, Συστήματα και μοντέλα Συνεργασίας για εργασία, Μάθηση, κοινότητες πρακτικής και Δημιουργία Γνώσης. Αθήνα: Κλειδάριθμος

Γούλη, Ε. (2007). Η εννοιολογική χαρτογράφηση στη διδακτική της πληροφορικής. Η αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης σε διαδικτυακά και προσαρμοστικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Πληροφορικής και Επικοινωνιών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Βούρος, Γ. (2005). Συνεργατική δράση και Μάθηση: ζητήματα, συστήματα και τάσεις. Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης.(155-179). Αθήνα: Καστανιώτης

Γιαννάκας, Φ. (2009). Ανάλυση αλληλεπίδρασης σε διαδικτυακά εκπαιδευτικά συστήματα. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg

Σαμψών, Δ. (2008). Υλικό διαλέξεων μαθήματος ΗΜ01 Διδακτικά Μοντέλα και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Διδακτική της τεχνολογίας και ψηφιακά συστήματα».

Ρούσσος, Π. & Τσαούσης, Γ. (2006). Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρούσσου, Μ. (2008). Ο ρόλος της Διαδραστικότητας στην Διαμόρφωση της Άτυπης Εκπαιδευτικής Εμπειρίας. (251-261). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο

Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Ο φάκελος εργασιών του μαθητή: Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. (55-83). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αυτοπροσδιορισμός σε ενήλικες με ολική και μερική απώλεια όρασης

Βασιλική Γιαννοπούλου

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, ΠΕ02.5 vayiann@yahoo.gr

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια του αυτοπροσδιορισμού έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών στους τομείς της Ψυχολογίας και της Ειδικής Αγωγής, καθώς συνδέεται με θετικά αποτελέσματα στην ενήλικη ζωή, όπως η απασχόληση και η ποιότητα της ζωής. Ειδικά για τα άτομα με ολική ή μερική απώλεια όρασης, η διεθνής έρευνα για τον αυτοπροσδιορισμό είναι μικρή έως και ανύπαρκτη στην Ελλάδα, καθώς δεν είναι ευρέως διαδεδομένη. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας αποκαλύπτουν μικρά ποσοστά συμπεριφοράς που αυτο-προσδιορίζεται στη ρουτίνα των ενηλίκων. Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται το ποσό του αυτοπροσδιορισμού 6 ενηλίκων με ολική ή μερική απώλεια όρασης και η επίδραση των προσωπικών τους χαρακτηριστικών σε αυτό. Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

Λέξεις κλειδιά**: Αυτοπροσδιορισμός,** Self-determination, άτομα με ολική ή μερική απώλεια όρασης

Α. Εισαγωγή

Εδώ και μισό αιώνα οι προσπάθειες για την προώθηση του αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με αναπηρίες έχουν αναδυθεί ως αποτέλεσμα πολιτικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών παραγόντων, με καταλυτική την επίδραση της Αρχής της Ομαλοποίησης. Η Αρχή αυτή αφορούσε άτομα με νοητική αναπηρία και διακήρυττε την ισότιμη αντιμετώπιση και εμπλοκή στις εμπειρίες της ζωής με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες (Nirje,1972). Επιπρόσθετα, η εμφάνιση των κινημάτων ανεξάρτητης διαβίωσης και αυτοϋπεράσπισης και οι διάφορες νομοθεσίες που εισήχθησαν κυρίως στις Η.Π.Α. συνέβαλαν στην κατεύθυνση αυτή· ωστόσο, ακόμη και σήμερα πολλοί άνθρωποι, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που εργάζονται στο πεδίο παροχής υπηρεσιών σε άτομα με αναπηρία, αντιμετωπίζουν με δυσπιστία το κομμάτι του αυτοπροσδιορισμού και το αγνοούν θεωρώντας πως τα άτομα με αναπηρίες δεν μπορούν να είναι αυτοπροσδιοριζόμενα, πράγμα το οποίο επιβεβαιώνεται από τις έρευνες των Brown & Gothelf (1996), των Stancliffe & Abery (1997) και του Wehmeyer (1996, 1998).

Ιδιαίτερα για τα άτομα με προβλήματα όρασης ο αυτοπροσδιορισμός κρίνεται σημαντικός για δύο λόγους. Αρχικά, τα άτομα αυτά έρχονται αντιμέτωπα με μια σειρά από προκλήσεις που έχουν να κάνουν με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και προσαρμοστικής συμπεριφοράς έτσι ώστε να αισθάνονται επαρκείς και να διατηρούν το αίσθημα της αυτοεκτίμησής τους. Δεύτερον, ένα άτομο με ολική ή μερική απώλεια όρασης, ακόμη κι αν έχει τις καλύτερες δεξιότητες να αντιμετωπίζει καταστάσεις και τις καλύτερες προσαρμοστικές συμπεριφορές,βασίζεται ακόμη στους άλλους για να επιτύχει καθημερινούς στόχους(Tuttle, 1987).

Ιστορικά, η έννοια του αυτοπροσδιορισμού για άτομα με αναπηρίες εισήχθη για πρώτη φορά από τον Nirje (Shapiro, 1993), η θεωρία του οποίου στάθηκε η αφετηρία για την εξεύρεση από την πλευρά των ερευνητών, στρατηγικών με σκοπό τη βελτίωση των δεξιοτήτων που σχετίζονταν με τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων και την ανεξαρτησία (Agran & Wehmeyer, 2003). Κατά τον Wehmeyer (2006) «*η αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά αναφέρεται σε θεληματικές ενέργειες που καθιστούν κάποιον ικανό να δρα ως πρωταρχικός αιτιολογικός παράγοντας στη ζωή του και να διατηρεί ή να βελτιώνει τη ζωή του» (*σ. 117). Η ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού επηρεάζεται τόσο από εξωτερικούς παράγοντες(περιβάλλον, ευκαιρίες, εκπαιδευτικές εμπειρίες) όσο και από προσωπικά χαρακτηριστικά (ηλικία, επίπεδο της γνωστικής ικανότητας, ιδιοσυγκρασία) (Wehmeyer, 1999· Wehmeyer et al., 2003). Κατά τους Wehmeyer ,Agran & Hughes (2000), τα συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού χωρίζονται σε εφτά τομείς : (α) διαδικασία επιλογής , (β) λήψη απόφασης, (γ) επίλυση προβλημάτων ,(δ) στοιχειοθέτηση και επίτευξη στόχου ,(ε) αυτο-υπεράσπιση, (στ) αυτοδιαχείριση και δεξιότητες αυτορρύθμισης και (ζ) αυτογνωσία .

Διάφορες πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει τη σημασία που έχει ο αυτοπροσδιορισμός σε άτομα με προβλήματα όρασης. Αρχικά, ο αυτοπροσδιορισμός συνδέεται με την εργασιακή απασχόληση, καθώς νέοι με προβλήματα όρασης απολάμβαναν μεγαλύτερους μισθούς και περισσότερη ανεξαρτησία απ' ότι οι συνομίληκοί τους που δεν επεδείκνυαν αυτοπροσδιορισμό (Capella-McDonnall & Crudden ,2009). Υπέρ της συνεισφοράς του αυτοπροσδιορισμού στην εργασιακή απασχόληση συνηγορούν και οι έρευνες του Wolffe (1997,1998,1999, 2000,2003). Οι έρευνές του εστίασαν κυρίως στην εύρεση των τρόπων με τους οποίους τα άτομα με προβλήματα όρασης θα μπορούσαν να πετύχουν την εργασιακή απασχόληση μέσα από κατάλληλα προγράμματα στο σχολείο, όπου θα οπλίζονταν με δεξιότητες κατάλληλες για την μετέπειτα εργασιακή τους απασχόληση και θα μπορούσαν να καταστούν ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας.

Ακόμη, ένας σημαντικός σκόπελος για τα άτομα με προβλήματα όρασης είναι οι μετακινήσεις. Οι έρευνες των Kroksmark και Nordell (2001) και της Jendal-Smape (2005) έδειξε πως οι έφηβοι με μερική απώλεια όρασης εξαρτώνταν από τους γονείς τους για τις μετακινήσεις τους. Επίσης, σύμφωνα με τους Ponchillia , Strause και Ponchillia (2002), η δυσκολία στις μετακινήσεις των ατόμων με προβλήματα όρασης και κώφωσης αποτελεί εμπόδιο στην ανάμειξή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες. Ιδιαίτερα για τα άτομα που αποτέλεσαν το δείγμα μελέτης των Corn & Sacks (1994), η ικανότητά τους να μην οδηγούν επηρέαζε την ψυχολογία τους.

Επιπρόσθετα, τους ερευνητές απασχόλησαν θέματα καθημερινότητας και δραστηριοτήτων στον ελεύθερο χρόνο των εφήβων με προβλήματα όρασης(Jendal-Smape, 2005· Krosmark & Nordell, 2001 ·Robinson & Lieberman,2004· Wolffe & Sacks, 1997). Συγκεκριμένα, η έρευνα της Jendal-Smape (2005) έδειξε πως οι έφηβοι με χαμηλή όραση ασχολούνται με λιγότερες δραστηριότητες σε σύγκριση με τους βλέποντες συνομήλικούς τους και δεν ξόδευαν πολύ χρόνο με τους φίλους τους. Παρόμοια αποτελέσματα βρήκαν και οι Krosmark και Nordell (2001), οι οποίοι μελέτησαν το πώς περνάνε τον ελεύθερο χρόνο τους έφηβοι με χαμηλή όραση και αν οι καθημερινές τους δραστηριότητες δεσμεύονταν από χώρους ή ανθρώπους. Διαπιστώθηκε λοιπόν, πως αυτοί είχαν λίγες δραστηριότητες και πως ξόδευαν πολύ λίγο χρόνο με φίλους.

Ακόμη, οι Wolffe και Sacks (1997) ερεύνησαν τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής και της προσωπικής φροντίδας, τις δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο και τις εργασιακές εμπειρίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως αυτοί λάμβαναν περισσότερη βοήθεια από τους γονείς τους, από επαγγελματίες και από τα αδέλφια τους, ενώ οι συνομήλικοί τους χωρίς πρόβλημα όρασης λάμβαναν βοήθεια κυρίως από φίλους και λιγότερο από τους γονείς τους. Όσον αφορά τις εργασιακές εμπειρίες, μόνο το 50% των ατόμων με μερική απώλεια όρασης εργαζόταν. Σχετικά με τη διαχείριση των χρημάτων, τη διαχείριση του χρόνου και των προσωπικών στόχων δεν διέφεραν σε τίποτα από τους βλέποντες συνομήλικούς τους. Επιπλέον, σχεδόν όλοι χρησιμοποιούσαν το φούρνο μικροκυμάτων, ετοίμαζαν σνακς, είχαν ανάμειξη σε λιγότερες δραστηριότητες και ήταν λιγότερο πρόθυμοι να εμπλακούν σε κοινωνικές καταστάσεις με άλλους ανθρώπους. Ιδιαίτερα, όσοι είχαν ολική απώλεια όρασης ήταν περισσότερο αναμειγμένοι σε παθητικές δραστηριότητες(τηλεόραση, ραδιόφωνο, διάβασμα) .

Επίσης, οι Robinson και Lieberman (2004) διεξήγαγαν έρευνα σε 54 μαθητές με προβλήματα όρασης ηλικίας 8-23 ετών με σκοπό να διαπιστώσουν τις ευκαιρίες που δίνονταν σε αυτά τα άτομα για αυτοπροσδιορισμό στο σπίτι, στο σχολείο, στις φιλικές σχέσεις, στην υγεία και στις τάξεις της φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συμμετέχοντες δέχονταν τόση πολλή υποστήριξη που δεν είχαν αρκετές ευκαιρίες για αυτοπροσδιορισμό, πως οι μαθητές με ολική απώλεια όρασης ήταν απομονωμένοι χωρίς φίλους και πως όσοι είχαν ολική απώλεια όρασης δεν τους δίνονταν οι ίδιες ευκαιρίες λήψης αποφάσεων με τους συμμαθητές τους που είχαν μερική απώλεια όρασης.

Παράλληλα και άλλοι ερευνητές (Brown & Barrett,2011·Bruce & Parker, 2012·Jameson, 2007·Pinquart &Pfeiffer,2011·Schonpglug & Jansen, 1995) ασχολήθηκαν και με άλλα θέματα στον αυτοπροσδιορισμό ατόμων με προβλήματα όρασης. Αρχικά, οι Pinquart και Pfeiffer (2011) μελέτησαν την αυτοαποτελεσματικότητα Γερμανών εφήβων με αναπηρία στην όραση και βρήκαν πως οι απόψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες που έχουν να κάνουν με τη μειωμένη κοινωνική και φυσική επάρκεια/ικανότητα (Gromno & Augestad,2000·Huure & Aro, 1998) αλλά και με τους περιορισμούς στην καθημερινότητά τους(Talber-Kipasa,2008). Επιπρόσθετα, οι εσφαλμένες αντιλήψεις που επικρατούν στην κοινωνία για τα άτομα με προβλήματα όρασης, οι χαμηλές προσδοκίες και η υπερπροστατευτική συμπεριφορά των ανθρώπων που περιστοιχίζουν ένα άτομο με προβλήματα όρασης, λειτουργούν ανασταλτικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των ατόμων με προβλήματα όρασης για συναγωνισμό με τους βλέποντες συνομηλίκους (Adenzato, Ardito & Izard, 2006). Ιδιαίτερα, στους μεγαλύτερους ενήλικες, όσο μεγάλο ήταν το ποσοστό αναπηρίας στην όραση, τόσο μικρότερο ήταν το ποσοστό αυτοαποτελεσματικότητάς τους(Brown & Barrett, 2011).

B. Παρουσίαση

B1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με ολική και μερική απώλεια όρασης. Πιο συγκεκριμένα, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι: α) η διερεύνηση του επιπέδου του αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με ολική και μερική απώλεια όρασης και β) η διερεύνηση της επίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών των ατόμων με προβλήματα όρασης (φύλο, ηλικία, βαθμός όρασης) με το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού.

B2. Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες και διαδικασία

Το δείγμα αποτέλεσαν 6 ενήλικες ελληνικής καταγωγής, 5 άντρες και 1 γυναίκα. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Βασικό κριτήριο για την επιλογή των ατόμων αποτελεί η τύφλωση , ενώ άτομα με πολλαπλές αναπηρίες αποκλείστηκαν από το δείγμα. Πρόκειται για άτομα με ολική και μερική απώλεια όρασης , 2 εκ των οποίων με τύφλωση εκ γενετής και 4 με επίκτητη τύφλωση. Από τα άτομα αυτά μόνο 1 εργάζεται, ενώ οι υπόλοιποι παίρνουν αναπηρική σύνταξη ή προνοιακό επίδομα. Οι 4 διαμένουν στο νομό Καβάλας και οι άλλοι 2 στο νομό Δράμας. Η επιλογή των συγκεκριμένων ατόμων έγινε με βάση το γεγονός πως αυτοί ήταν πιο ανοιχτοί στο να δώσουν συνέντευξη και μερικοί από αυτούς πιο εξοικειωμένοι . Θα διερευνηθεί λοιπόν, η συσχέτιση των ατομικών χαρακτηριστικών των ατόμων με το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού .

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Δεκέμβριο και Ιανουάριο του 2014-2015. Η δειγματοληψία βασίστηκε απλά και μόνο στη συγκατάθεση των ερωτώμενων να δώσουν συνέντευξη με κριτήριο το ενδιαφέρον τους για το θέμα που διαπραγματευόταν η έρευνα. Επιπλέον, οι ενήλικες αυτοί δέχθηκαν με χαρά να συμμετάσχουν στην έρευνα, θεωρώντας τη κυρίως ως μια ευκαιρία για να συζητήσουν τα θέματα τα οποία πραγματεύεται και να εκφράσουν τις απόψεις τους γι' αυτά.

Η επαφή με τους ενήλικες έγινε μέσω του Συλλόγου Τυφλών των νομών Δράμας και Καβάλας. Η πρώτη επαφή μαζί τους περιλάμβανε μια πλήρη περιγραφή της έρευνας που διεξάγεται, των στόχων που επιδιώκει να πετύχει και την διαβεβαίωση της ανωνυμίας τους σε αυτή. Κατόπιν, και εφόσον οι ενήλικες δέχονταν να συμμετάσχουν, διεξαγόταν η συνέντευξη ή οριζόταν η ώρα, ο χώρος και η ημερομηνία διεξαγωγής της, ανάλογα με το πρόγραμμα των ενηλίκων. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν

στους χώρους του Συλλόγου Τυφλών στη Δράμα και την Καβάλα, εκτός από μία που πραγματοποιήθηκε στο σπίτι του συνεντευξιαζόμενου. Η επιλογή των χώρων αυτών έγινε με κριτήριο την καλύτερη προσβασιμότητα των ατόμων αυτών σε χώρους γνώριμους για αυτούς.

Σε όλους τους ερωτώμενους δινόταν η απαιτούμενη άνεση χρόνου να απαντήσουν. Ενισχύονταν να μιλήσουν αυθόρμητα, ανοιχτά και να εμβαθύνουν στις απαντήσεις τους, δείχνοντας ενδιαφέρον για τα λεγόμενά τους και βοηθώντας τους να εκφραστούν σε περίπτωση δυσκολίας. Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια έγινε πιστή απομαγνητοφώνησή τους.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

Συμμετέχοντες	
Φύλο	5 άνδρες, 1 γυναίκα
Ηλικίες	30-40:2 , 41-50: 3, 51-60: 1
Περιοχή μόνιμης κατοικίας	4 αστική περιοχή , 2 ημιαστική περιοχή
Οικογενειακή κατάσταση	2 έγγαμοι, 4 άγαμοι
Αναπηρία εκ γενετής ή επίκτητη	2 άτομα εκ γενετής, 4 άτομα επίκτητη
Ηλικία εμφάνισης αναπηρίας	Εμφάνιση από μικρή ηλικία-ολοκλήρωση στα 33-35
	Μωρό : 2 άτομα
	Δημοτικό
	2 ετών
	30 ετών
Αιτία	Εκφυλιστική ασθένεια
	Γενετικό σύνδρομο-μετάλλαξη DNA
	Μυωπία(πίεση)-Γλαύκωμα
	Άγνωστα αίτια
	Διαβήτης
	Οπισθοφακική ινοπλασία
Μορφωτικό επίπεδο	Απόφοιτος Γενικού Λυκείου: 3 άτομα
	Απόφοιτος Γυμνασίου : 2 άτομα
	Απόφοιτος Α.Ε.Ι. : 1 άτομο
Οικονομική κατάσταση	Μέτρια : 2 άτομα
	Καλή : 4 άτομα
Εργασία	1 άτομο, 5 άτομα δεν εργάζονται-
	αναπηρική σύνταξη και αναπηρικό επίδομα

Εργαλεία

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ημι-δομημένης συνέντευξης, καθώς αυτή αποτελεί μια ανταλλαγή απόψεων μεταξύ δυο ή περισσοτέρων ατόμων με στόχο την παραγωγή γνώσης (Kvale, 1996), μια δυνατότητα «εισόδου» στο μυαλό του ατόμου καθώς αποκαλύπτονται οι γνώσεις, οι απόψεις, οι αξίες και οι προτιμήσεις του(Tuckman ,1972). Το συγκεκριμένο είδος χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2003· Robson, 2007). Οι συνεντεύξεις των ατόμων με ολική και μερική απώλεια όρασης κινήθηκαν γύρω από τους παρακάτω θεματικούς άξονες:

Α. Προσωπικά στοιχεία
Τα ερωτήματα αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, τον τόπο διαμονής, την οικογενειακή κατάσταση, την αναπηρία(αν είναι εκ γενετής ή επίκτητη, ποια είναι η αιτία, σε ποια ηλικία διαπιστώθηκε, αν υπάρχουν άλλα προβλήματα υγείας), το μορφωτικό επίπεδο του ατόμου, την οικονομική κατάσταση, αν εργάζεται, την πηγή του εισοδήματος και τέλος το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονιών.

Β. Αυτοπροσδιορισμός
Τα κύρια ερωτήματα στη θεματική αυτή ήταν:
1. Πόσο συχνά χρειάζεστε τη βοήθεια κάποιου ατόμου; Δώστε μου παραδείγματα. **2.** Πόσο συχνά χρειάζεστε τη βοήθεια μιας συσκευής; Δώστε μου παραδείγματα **3.** Πού ζείτε τώρα; Μαζί με τους γονείς σας , μόνος σας ή με κάποιον άλλο; **4.** Έχετε κλειδί του σπιτιού σας; **5.** Θεωρείτε πως είστε πολύ, αρκετά , λίγο ή καθόλου ανεξάρτητος όσον αφορά την προετοιμασία των γευμάτων σας, την προσωπική σας φροντίδα, το καθημερινό σας ντύσιμο και τις δουλειές του σπιτιού; /Πόσο έλεγχο έχετε σε καθημερινές ασχολίες πχ. Στρώσιμο κρεβατιού, φαγητό και σε ό,τι κάνετε για να διασκεδάσετε; **6.** Ασχολείστε με κάποια δραστηριότητα στον ελεύθερο χρόνο σας; Μιλήστε μου για αυτήν. **7.** Τι νόημα έχει η φιλία για εσάς; **8.** Έχετε βγει ποτέ κάποιο ρομαντικό ραντεβού με κοπέλα ή αγόρι ; **9.** Πόσο συχνά βγαίνετε για φαγητό, καφέ, ψώνια με φίλους ή συγγενείς; **10.** Επιλέγετε εσείς αυτά τα μέρη ή αποφασίζουν άλλοι για εσάς; **11.** Ποιος αποφασίζει πώς θα ξοδέψετε τα χρήματά σας; **12.** Πώς κάνετε χρήση των υπηρεσιών ιατρικής φροντίδας;(μόνος, συνοδευόμενος, ποτέ μόνος) **13.** Γενικότερα πώς θα χαρακτηρίζατε τη ζωή σας;(πολύ ελεύθερη, σχετικά ελεύθερη, καθόλου)

Β3. Ανάλυση Δεδομένων

Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και αρχικά αναλύθηκαν ποιοτικά (Miles & Humberman), 1994). Εντοπίστηκαν χαρακτηριστικές λέξεις, φράσεις και προτάσεις και αποδόθηκαν οι κατάλληλοι «κωδικοί» οι οποίοι φέρουν λειτουργικούς ορισμούς. Κατόπιν οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες και αυτές εντάχθηκαν σε ευρύτερους θεματικούς άξονες. Από την ποιοτική αυτή ανάλυση των συνεντεύξεων των ενηλίκων προέκυψαν 64 κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε 15 κατηγορίες και εντάχθηκαν σε 4 θεματικούς άξονες ως εξής:

Α) Βοήθεια στην καθημερινότητα
Β) Ανεξαρτησία στο σπίτι
Γ) Δραστηριότητες εκτός σπιτιού
Δ) Ελευθερία αποφάσεων για διάφορα θέματα και ικανοποίηση

Οι κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι εξής:

1. Συχνότητα βοήθειας ατόμου στην καθημερινότητα
2. Τομείς βοήθειας ατόμου
3. Συχνότητα βοήθειας συσκευής
4. Συσκευές βοήθειας
5. Διαβίωση με γονείς ή μόνος
6. Κατοχή κλειδιού του σπιτιού
7. Προετοιμασία γευμάτων
8. Καθημερινό ντύσιμο
9. Στρώσιμο κρεβατιού /δουλειές σπιτιού
10. Δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο
11. Έξοδοι για ψώνια-φαγητό-καφέ
12. Επιλογή μέρους
13. Διαχείριση χρημάτων
14. Χρήση υπηρεσιών ιατρικής φροντίδας
15. Ελευθερία

Στη συνέχεια ακολουθεί ανάλυση των δεδομένων ανά θεματικό άξονα.

Θεματικός άξονας: Βοήθεια στην καθημερινότητα

Η πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων ενηλίκων χρειάζονται στην καθημερινότητά τους συχνά τη βοήθεια κάποιου ατόμου .Ωστόσο η συχνότητα αυτή έχει διαβαθμίσεις από συχνά έως πάρα πολύ συχνά. Από την άλλη πλευρά , υπάρχουν και οι περιπτώσεις όπου οι συνεντευξιαζόμενοι δεν απάντησαν στην συγκεκριμένη ερώτηση .

Έχει προαναφερθεί πως ιδιαίτερα τα άτομα με ολική απώλεια όρασης αντιμετωπίζουν προβλήματα στις καθημερινές τους μετακινήσεις. Η απουσία κατάλληλης υποδομής από τη στιγμή που θα περάσουν το κατώφλι του σπιτιού τους μέχρι να φτάσουν στο μέρος το οποίο επιθυμούν , είναι εμφανής σε μικρές επαρχιακές πόλεις ,όπως οι πόλεις στις οποίες διαμένουν τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα .Ιδίως, όταν οι μετακινήσεις αυτές έχουν καθημερινό χαρακτήρα, όπως οι μετακινήσεις ατόμων που εργάζονται, γίνεται αντιληπτή η σημασία της εξάρτησής τους σε καθημερινό επίπεδο από κάποιον τρίτο.

Από την άλλη μεριά, οι μετακινήσεις για άτομα με ολική απώλεια όρασης μπορεί να μην αποτελούν τόσο μεγάλο πρόβλημα για κάποιον που έχει μάθει να μετακινείται μόνος του από μικρή ηλικία και σε γνωστό περιβάλλον, παρ' όλο που οι υποδομές των επαρχιακών πόλεων δεν διευκολύνουν τις μετακινήσεις τους . Επίσης, άλλοι τομείς , στους οποίους τα άτομα με μερική κυρίως απώλεια όρασης χρειάζονται τη βοήθεια κάποιου ατόμου , είναι η διεκπεραίωση συναλλαγών σε τράπεζες, σε δημόσιες υπηρεσίες

και σε ό,τι έχει να κάνει με γραφική εργασία , καθώς η μερική όραση τη δυσχεραίνει .Τέλος, ακόμη και η μερική όραση μπορεί να δυσκολευτεί κυρίως το βράδυ , όταν πρόκειται για μετακινήσεις εκτός σπιτιού.

Επιπρόσθετα, η συχνότητα βοήθεια κάποιας συσκευής από τους συνεντευξιαζόμενους χαρακτηρίστηκε κυρίως ως συχνή και καθημερινή. Πράγματι η ύπαρξη διαφόρων συσκευών ,όπως κινητά που μιλάνε, ηχητικά ρολόγια, ηχητικά θερμόμετρα, ομιλούντες αριθμομηχανές και ηλεκτρονικοί υπολογιστές, παρέχουν σημαντική βοήθεια στην καθημερινότητα και ίσως να παρέχουν κάποιου είδους αυτονομία στα άτομα με ολική και μερική απώλεια όρασης. Για το λόγο αυτό, η συχνότητα της βοήθειας μιας τέτοιας συσκευής είναι μεγάλη. Ωστόσο, παράδοξο αποτελεί το γεγονός πως κανένας από τους ενήλικες δεν χρειάζεται τη βοήθεια του λευκού μπαστουνιού , παρ' όλο που δύο από τους ενήλικες αναφέρθηκαν σε αυτό.

Αξιοσημείωτη αποτελεί η άποψη ενός από τους ενήλικες , που έχει ολική απώλεια όρασης , πως οι συσκευές που έχουν δημιουργηθεί για τη διευκόλυνση της ζωής των ατόμων με ολική και μερική απώλεια όρασης ίσως να έχουν συμβάλλει στη μεγαλύτερη εξάρτησή τους από αυτές και τελικά να μην είναι και τόσο βοηθητικές για τα άτομα αυτά, στο θέμα της ανεξαρτησίας τους και επομένως του αυτοκαθορισμού τους .

Θεματικός άξονας: Ανεξαρτησία στο σπίτι

Η πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων δεν μένουν μόνοι τους σε κάποιο σπίτι. Ωστόσο, οι δύο από τους ενήλικες είναι παντρεμένοι και μένουν μαζί με την οικογένειά του, δηλαδή τη/το σύζυγο και τα παιδιά τους. Οι υπόλοιποι τρεις είναι ανύπαντροι και μένουν μαζί με τους γονείς τους . Εξαίρεση αποτελεί ένας μόνο ενήλικα , ο οποίος μένει χωριστά από τους γονείς του, σε δικό του σπίτι .Η ανεξαρτησία του αυτή μπορεί να οφείλεται και να ευνοείται από το γεγονός πως έχει μερική απώλεια όρασης αλλά και από το γεγονός πως ο τόπος μόνιμης κατοικίας του χαρακτηρίζεται ως αγροτική περιοχή. Πάντως, ανεξαρτήτως των αιτιών αυτής της επιλογής του, η πλειονότητα του δείγματος ζουν με την οικογένειά τους. Ακόμη, το να μπορεί κάποιος να έχει κλειδί του σπιτιού του ακόμη κι αν αυτό είναι το σπίτι των γονιών του στο οποίο μένει ,ίσως θεωρείται αυτονόητο ·στην περίπτωση όμως ατόμων που αντιμετωπίζουν κάποια μορφή αναπηρίας δεν είναι . Και αυτό συμβαίνει γιατί είτε , στην περίπτωση όσων μένουν με τους γονείς τους, δεν τους εμπιστεύονται αρκετά, ή είναι τόσο υπερπροστατευτικοί που το θεωρούν σαν κάτι περιττό και επουσιώδες. Πάντως, στην παρούσα έρευνα δεν εντοπίζονται τέτοια δείγματα από την πλευρά των γονέων και διαπιστώνεται πως όλοι έχουν το δικό τους κλειδί του σπιτιού , προς το παρόν τουλάχιστον ,όπως σχολιάζεται από έναν από τους συνεντευξιαζόμενους.

Όσον αφορά την προετοιμασία των γευμάτων , αυτή είναι μια καθημερινή διαδικασία ,που είναι όμως απροσπέλαστη τις περισσότερες φορές. Οι ενήλικες με ολική και μερική απώλεια όρασης είναι πολύ εξαρτημένοι στην καθημερινή προετοιμασία των γευμάτων τους , όπως έχουν αναφέρει και οι ίδιοι οι ενήλικες. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την προετοιμασία του πρωϊνού, καθώς πρόκειται για μια εύκολη διαδικασία, οι περισσότεροι ενήλικες δήλωσαν μια σχετική ανεξαρτησία στην προετοιμασία του. Ακόμη και ο ενήλικας, ο οποίος μένει μόνος του, δεν ετοιμάζει ο ίδιος τα γεύματά του. Επίσης, αξιοσημείωτη είναι η δήλωση ενός από τους ενήλικες, σχετικά με την μη ικανότητα της προετοιμασίας των γευμάτων , η οποία καταδεικνύει το γεγονός πως υπάρχει απουσία εκπαίδευσης σε θέματα καθημερινής ανάγκης, όπως είναι η προετοιμασία των γευμάτων. Όσον αφορά το καθημερινό ντύσιμο, δυσκολία αντιμετωπίζουν μόνο οι ενήλικες με ολική απώλεια όρασης , καθώς , παρ' όλο που μπορούν να φορέσουν μόνοι τους τα ρούχα τους, αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να βρουν τα κατάλληλα ρούχα μέσα σε μια ντουλάπα ή ένα συρτάρι, αδυνατούν να κάνουν συνδυασμούς χρωμάτων ή δεν μπορούν να αντιλαμβάνονται ποια είναι τα κατάλληλα για κάθε περίσταση ρούχα. Από την άλλη μεριά, οι ενήλικες με μερική απώλεια όρασης δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα με το καθημερινό ντύσιμο, επομένως είναι ανεξάρτητοι σε αυτό.

Επίσης, το στρώσιμο του κρεβατιού αποτελεί μια εύκολη καθημερινή διαδικασία , όπως αναφέρεται από όλους τους ενήλικες του δείγματός μας. Από την άλλη, μπορεί να πρόκειται για μια φαινομενικά απλή διαδικασία, ωστόσο ακόμη και αυτό έχει τη δυσκολία του. Σχετικά με τις υπόλοιπες δουλειές του σπιτιού φαίνεται πως δεν υπάρχει ανεξαρτησία είτε γιατί δεν αναγκάζονται από τις συνθήκες να κάνουν δουλειές, καθώς οι περισσότεροι μένουν με την οικογένειά τους . Ωστόσο υπάρχει η πρόθεση για βοήθεια . Αλλά, ακόμη και όταν υπάρχει η πρόθεση για τις δουλειές του σπιτιού, υπάρχει η επίγνωση πως λόγω της απώλεια της όρασής τους δεν μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία σε αυτές.

Θεματικός άξονας : Δραστηριότητες εκτός σπιτιού

Όσον αφορά τις δραστηριότητες εκτός σπιτιού, δύο ενήλικες του δείγματος δήλωσαν πως στον ελεύθερο χρόνο τους ασχολούνται με το σύλλογο Τυφλών του νομού τους, καθώς αποτελούν ενεργά μέλη του. Η ενασχόληση αυτή δεν αφήνει περιθώρια για κάποια άλλη δραστηριότητα. Ωστόσο, εκφράστηκε και η άποψη της αδυναμίας δραστηριοτήτων λόγω της απώλειας όρασης. Από την άλλη μεριά υπήρχαν και ενήλικες που δήλωσαν πως συμμετέχουν σε κάποιο χορευτικό σύλλογο. Μάλιστα ένας από αυτούς δήλωσε πως στο παρελθόν έπαιζε ποδόσφαιρο. Τέλος, υπήρξε και η άποψη πως η ακρόαση μουσικής και η παρακολούθηση ειδήσεων ή ποδοσφαιρικού αγώνα αποτελούν δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο.

Η πιο συχνή έξοδος των ενηλίκων με ολική και μερική απώλεια όρασης είναι η έξοδος για καφέ, η οποία αποτελεί μια προσφιλή συνήθεια που γίνεται πολύ συχνά από τους ενήλικες του δείγματος. Ακόμη η έξοδος για φαγητό πραγματοποιείται συχνά ενώ στις εξόδους για ψώνια υπάρχει μια διακύμανση. Δηλαδή, εκφράστηκαν οι απόψεις πως τα ψώνια προκαλούν άγχος, πως οι έξοδοι για ψώνια είναι σπάνιες λόγω έλλειψης χρημάτων ή απλώς δεν γίνονται με την ίδια συχνότητα με την οποία γίνονται οι άλλες έξοδοι.

Όσον αφορά την επιλογή του μέρους για καφέ ή φαγητό, αυτή στην πλειονότητα του δείγματός μας αποτελεί μια επιλογή που γίνεται με δημοκρατικές διαδικασίες· ωστόσο εκφράστηκαν και δύο διαφορετικές απόψεις. Πέρα όμως από τα παραπάνω, γίνεται φανερή η διαφορά μεταξύ των ενηλίκων, καθώς υπάρχει η περίπτωση όπου η επιλογή του μέρους γίνεται από τον ενήλικα με απώλεια όρασης και από την άλλη η περίπτωση όπου ο ενήλικας με απώλεια όρασης μένει αμέτοχος στην επιλογή του μέρους.

Θεματικός άξονας: Ελευθερία αποφάσεων για διάφορα θέματα και ικανοποίηση

Όλοι οι ενήλικες διαχειρίζονται τα χρήματά τους οι ίδιοι με εξαίρεση δύο ενήλικες εκ των οποίων ο ένας αποφασίζει από κοινού με τον σύζυγο για τη διαχείριση των χρημάτων και ο άλλος δεν διαχειρίζεται ο ίδιος τα χρήματα αλλά οι γονείς του.

Ακόμη, προκύπτει πως κανένας από τους συνεντευξιαζόμενους δεν χρησιμοποιεί τις υπηρεσίες ιατρικής φροντίδας μόνος του αλλά όλοι τις χρησιμοποιούν πάντα συνοδευόμενοι από συγγενικά πρόσωπα ή άτομα που τους είναι οικεία. Έτσι, οι συγγενείς πρώτου βαθμού, οι φίλοι και τα μέλη του συλλόγου Τυφλών αποτελούν τα πρόσωπα εκείνα που βρίσκονται πάντα στο πλευρό των ατόμων με ολική και μερική απώλεια όρασης, κατά τη χρήση υπηρεσιών ιατρικής φροντίδας.

Σχετικά με το αίσθημα ελευθερίας, αυτό είναι κάτι υποκειμενικό και για το λόγο αυτό οι απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημα που αφορούσε το κατά πόσο ελεύθερα νιώθουν τα άτομα με ολική και μερική απώλεια όρασης ποικίλλουν. Έτσι, άλλος αισθάνεται πολύ ελεύθερος με βάση το πρόβλημα υγείας που αντιμετωπίζει ενώ άλλοι αναφέρονται σε σχετική ελευθερία, καθώς η απώλεια της όρασης οδηγεί σε εξάρτηση από άλλα άτομα .

Β4. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας ήταν η διερεύνηση του αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με ολική και μερική απώλεια όρασης. Διαπιστώθηκε πως όλοι οι ενήλικες δεν έχουν αποκτήσει επαρκώς τις δεξιότητες του αυτοπροσδιορισμού. Φαίνεται λοιπόν, πως οι ενήλικες με ολική και μερική απώλεια όρασης παρ' όλο που έχουν κλειδί του σπιτιού τους οι περισσότεροι μένουν με τις οικογένειές τους. Επίσης, στην καθημερινότητά τους έχουν ανάγκη από τη βοήθεια κάποιου ατόμου ή κάποιας συσκευής. Ιδιαίτερα η βοήθεια κάποιου ατόμου είναι σημαντική κυρίως για τις μετακινήσεις τους εκτός σπιτιού, για την πρόσβαση σε δημόσιες υπηρεσίες και τη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών υποθέσεων. Από την άλλη μεριά, μέσα στο σπίτι έχουν κάποιου είδους ανεξαρτησία, η οποία έχει να κάνει με απλές δουλειές όπως το στρώσιμο του κρεβατιού, μια δεξιότητα που προφανώς έχει αποκτηθεί με κάποια εξάσκηση κατά το πέρασμα του χρόνου και πλέον αποτελεί κάτι απλό .

Ακόμη, οι ενήλικες με ολική και μερική απώλεια όρασης εξαρτώνται από τα άτομα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος στην προετοιμασία των γευμάτων. Και η εξάρτηση αυτή έχει να κάνει κυρίως με την προετοιμασία των δύο κυρίων γευμάτων, τα οποία απαιτούν δεξιότητες στη μαγειρική. Βέβαια, το δείγμα μας αποτελείται κυρίως από άντρες, κάτι που θα μπορούσε να δικαιολογεί αυτή την εξάρτηση. Από την άλλη μεριά, η μοναδική γυναίκα του δείγματος προετοιμάζει η ίδια τα γεύματα, γεγονός που δικαιολογείται τόσο από το φύλο της και το ότι πρόκειται για μια παντρεμένη γυναίκα όσο και από το ότι έχει μερική απώλεια όρασης. Παρ' όλα αυτά λοιπόν, η επάρκεια, ως ένα από τα βασικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού απουσιάζει. Η επάρκεια έχει να κάνει με την απόκτηση γνώσης των καθηκόντων και την εκμάθηση διαφορετικών δεξιοτήτων. Ακόμη απουσιάζει κατά πολύ η αυτονομία, η οποία αποτελεί το δεύτερο συστατικό στοιχείο τους αυτοπροσδιορισμού. Ειδικότερα, η αυτονομία, είναι μια έννοια πολύπλευρη που σχετίζεται με την αποκοπή από τους γονείς και την ελευθερία από την κοινωνική και ιδίως από την γονεϊκή επιρροή.

Επιπρόσθετα, ένα σημαντικό θέμα που θίχτηκε στην παρούσα έρευνα είναι αυτό της εργασιακής απασχόλησης. Από τους 6 ενήλικες του δείγματος, μόνο ο 1 εργαζόταν κατά τη χρονική περίοδο που διεξήχθη η έρευνα. Ακόμη 2 δήλωσαν πως εργαζόταν στο παρελθόν· ο ένας στα πλαίσια των προγραμμάτων ΕΣΠΑ και ο άλλος σε άλλη περιστασιακή εργασία· ωστόσο από τότε δεν είχαν απασχοληθεί σε άλλη εργασία. Από την άλλη, παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι δεν εργάζονται σε κάποια αμειβόμενη εργασία, οι μισοί ασχολούνταν με το Σύλλογο Τυφλών και αποτελούν ενεργά μέλη, διοχετεύοντας όλη τους την ενέργεια και την παραγωγικότητα σε ό,τι έχει να κάνει με τον Σύλλογο. Επομένως θεωρήθηκε πως πρόκειται για μια είδους μη αμειβόμενη εργασία. Μάλιστα ο ένας εξ αυτών αποτελεί ενεργό μέλος και σε άλλον σύλλογο ΑμεΑ.

Το κομμάτι της εργασιακής απασχόλησης έρχεται να δέσει και να εξηγήσει εν μέρει το λόγο για τον οποίο οι ενήλικες με ολική και μερική απώλεια όρασης δεν ασχολούνται με κάποιο σπορ. Πράγματι, οι περισσότεροι ενήλικες δήλωσαν πως ασχολούνται με τον Σύλλογο τυφλών και δεν έχουν κάποια άλλη δραστηριότητα διότι δεν υπάρχει ελεύθερος χρόνος εξαιτίας της ενασχόλησής τους με τον Σύλλογο. Ακόμη, διατυπώθηκε η άποψη πως τα άτομα με ολική κει μερική απώλεια όρασης δεν μπορούν να ασχολούνται με κάποια δραστηριότητα, άποψη η οποία εγείρει ερωτήματα καθώς διατυπώθηκε από ένα άτομο με ολική απώλεια όρασης εκ γενετής και ο οποίος είναι ο μόνο που σαν παιδί είχε μεγάλη ελευθερία και ανεξαρτησία από το σπίτι του για να βγαίνει έξω και να παίζει μαζί με τα άλλα παιδιά. Επομένως τίθεται το ερώτημα αν και γιατί άλλαξε η άποψή του επί του θέματος .Όσον αφορά τους υπόλοιπους ενήλικες, λίγοι εμπλέκονται σε πολιτιστικούς-χορευτικούς συλλόγους και πρόκειται για άτομα με μερική απώλεια όρασης ενώ ο ένας ενήλικας με ολική απώλεια όρασης εκ γενετής προτιμά στον ελεύθερο χρόνο του να μένει σπίτι ασχολούμενος με παθητικές δραστηριότητες, οι οποίες όπως δήλωσε τον ευχαριστούν.

Επίσης, όλοι μεταχειρίζονται ως τρόπο διασκέδασης τις εξόδους για καφέ και φαγητό και η επιλογή του μέρους γίνεται από κοινού. Όπως διατυπώθηκε από κάποιους προτιμούν μέρη ήσυχα, όπου να μπορούν να συζητούν. Όσον αφορά τη διαχείριση των χρημάτων τους αποφασίζουν οι ίδιοι για αυτήν και χαρακτηρίζουν τη ζωή τους από καταπιεσμένη έως πολύ ελεύθερη .Ο χαρακτηρισμός αυτός είναι βέβαια υποκειμενικός καθώς έχει να κάνει με την αντίληψη που έχει ο καθένας για την ελευθερία και τη ζωή γενικότερα αλλά επηρεάζεται και από το αν η απώλεια όρασης είναι εκ γενετής ή επίκτητη και από το σε ποια χρονική στιγμή της ζωής άρχισε να χάνεται η όραση. Έτσι, για τους ενήλικες που η απώλεια της όρασής τους είναι εκ γενετής η ζωή για αυτούς χαρακτηρίζεται από σχετική ελευθερία ενώ για όσους έχασαν την όρασή τους σταδιακά ή έχουν μερική απώλεια όρασης η ελευθερία για αυτούς είναι σχετική –μερική ή η ζωή έχει χαρακτηριστεί ως καταπιεσμένη .Ο μοναδικός ενήλικας που χαρακτήρισε τη ζωή ως πολύ ελεύθερη παρουσιάζει μερική απώλεια όρασης και το γεγονός πως είναι γυναίκα ίσως υποδηλώνει κάποια συσχέτιση μεταξύ αντιλήψεων-κοσμοθεωρίας για τη ζωή και γυναικείου φύλου.

Μετά από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας και την αντιπαραβολή τους με αυτά άλλων ερευνών διαπιστώθηκαν τόσο συμφωνίες, όσο και ασυμφωνίες μεταξύ τους, οι οποίες παρατίθενται παρακάτω. Απαντώντας αρχικά στο αν η ηλικία και το φύλο αποτελεί δείκτη του επιπέδου του αυτοπροσδιορισμού, η παρούσα έρευνα αποκαλύπτει πως η μοναδική γυναίκα του δείγματος είναι περισσότερο αυτόνομη απ' ότι οι άνδρες, συμπέρασμα το οποίο επιβεβαιώνεται από κάποιες έρευνες(Lee et al., 2010·Nota et al., 2007· Shogren et al., 2007) αλλά και διαψεύδεται από άλλες (Wehmeyer, 1996· Wehmeyer & Garner, 2003).Όσον αφορά την ηλικία, δεν διαπιστώθηκε πώς αυτή μπορεί να επηρεάσει το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού. Ακόμη, όσον αφορά τη βοήθεια από κάποιο άτομο, τα αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά της έρευνας των Kroksmark και Nordell (2001) σε ό,τι έχει να

κάνει με τις μετακινήσεις. Η διαφορά ωστόσο είναι πως στην περίπτωση της παρούσας έρευνας , εφόσον πρόκειται για ενήλικες και όχι για εφήβους, αυτοί δεν εξαρτώνται αποκλειστικά από τους γονείς τους αλλά και από άλλα συγγενικά ή φιλικά πρόσωπα.

Είναι αλήθεια πως οι ενήλικες με ολική και μερική απώλεια όρασης ασχολούνται με λιγότερες δραστηριότητες απ΄ ότι οι βλέποντες, πράγμα το οποίο συμφωνεί με τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών (Jendal-Smape, 2005·Kroksmark & Nordell, 2001). Βέβαια τα αποτελέσματα των Kroksmark και Nordell (2001) για τον λιγοστό χρόνο που ξοδεύουν με φίλους έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπου οι ενήλικες με ολική και μερική απώλεια όρασης ξοδεύουν αρκετό χρόνο με τους φίλους τους. Επίσης, η έρευνα των Wolffe και Sacks (1997) κατέδειξε πως όσοι είχαν απώλεια όρασης ήταν αναμειγμένοι περισσότερο σε παθητικές δραστηριότητες , όπως τηλεόραση, ραδιόφωνο κτλ., πράγμα το οποίο έρχεται σύμφωνο με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τη διαχείριση των χρημάτων, τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με αυτά των Wolffe και Sacks (1997), όπου οι ενήλικες με ολική και μερική απώλεια όρασης διαχειρίζονται οι ίδιοι τα χρήματά τους και δεν διαφέρουν σε τίποτα από τους βλέποντες συνομηλίκους τους. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ασυμφωνία με άλλα αποτελέσματα της ίδια έρευνας, στην οποία σχεδόν όλοι οι έφηβοι χρησιμοποιούσαν το φούρνο μικροκυμάτων, έφτιαχναν σνακς και εμπλέκονταν σε μικροδουλειές του σπιτιού και σε ψώνια ενώ στην παρούσα έρευνα τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται αρκετά. Έτσι, οι ενήλικες με ολική απώλεια όρασης εξαρτώνται κατά πολύ από τους άλλους για την προετοιμασία γευμάτων, ενώ από την άλλη μεριά οι ενήλικες με μερική απώλεια όρασης παρουσιάζονται από ανεξάρτητοι ως ελάχιστα εξαρτημένοι. Σχετικά με τις δουλειές του σπιτιού, μόνο το στρώσιμο του κρεβατιού είναι κάτι που το κάνουν όλοι , επομένως υπάρχει και εδώ συμφωνία των αποτελεσμάτων με αυτά της έρευνας των Wolffe και Sacks (1997).

Β5. Παιδαγωγικές προτάσεις

Παρά τους περιορισμούς, η παρούσα έρευνα παρέχει μια σημαντική διερεύνηση και ανάλυση των αντιλήψεων των ενηλίκων με ολική και μερική απώλεια όρασης για το αυτοπροσδιορισμό τους και έρχεται να επιβεβαιώσει την απουσία αρκετών δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού σε ενήλικες με ολική και μερική απώλεια όρασης. Επομένως, πιο πολύ από ποτέ επισημαίνεται και επιβεβαιώνεται η σπουδαιότητα των δεξιοτήτων αυτών σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Και αυτό, γιατί είναι πολύ σημαντικό η εξάσκηση στις δεξιότητες του αυτοπροσδιορισμού να γίνεται από τη μικρή ακόμη ηλικία . Απαιτούνται λοιπόν, κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα για την κατάκτηση και εφαρμογή των δεξιοτήτων του αυτοπροσδιορισμού αλλά ακόμη απαιτείται να δοθεί η ανάλογη βαρύτητα στο θέμα αυτό από το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο θα πρέπει να καταστήσει τον αυτοπροσδιορισμό και την ανάπτυξή του ως αναπόσπαστο μέρος των προσπαθειών βελτίωσης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Βέβαια, η παρούσα έρευνα εστιάζει στον αυτοπροσδιορισμό των ενηλίκων, και η παραπάνω αναφορά σε εκπαιδευτικά προγράμματα και σε αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης αφορά κυρίως μαθητές. Ωστόσο, καθώς ο αυτοπροσδιορισμός αναπτύσσεται και ακολουθεί τον άνθρωπο σε όλη του τη ζωή, οι παιδαγωγικές προτάσεις μπορούν να βασιστούν σε δύο βασικούς άξονες. Ο πρώτος αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων -δια βίου εκπαίδευση, καθώς η ενηλικιότητα σηματοδοτεί την κίνηση προς ολοένα μεγαλύτερο αυτοπροσδιορισμό (Κόκκος, 2005α) και ο δεύτερος άξονας αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ο ακρογωνιαίος λίθος λοιπόν, είναι οι ομάδες συζήτησης, όπου αναλύονται οι παρερμηνείες σχετικά με την ολική και μερική απώλεια όρασης και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα στη ζωή τους. Στόχος είναι ο εξοπλισμός με αυτοπεποίθηση και η πίστη στον ίδιο τους τον εαυτό έτσι ώστε να είναι ικανοί να συνεισφέρουν ως πολίτες στην κοινωνία. Τα θέματα που μπορεί να συζητούνται κάθε φορά είναι διαφορετικά και μπορεί να περιλαμβάνουν θέματα όπως «γιατί είναι απαραίτητη η μάθηση δεξιοτήτων αυτο-υπεράσπισης» μέχρι «καθημερινά στερεότυπα γύρω από την απώλεια όρασης». Η διερεύνηση επιπλέον, των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων των ατόμων με απώλεια όρασης είναι το επόμενο βήμα έτσι ώστε να θέτουν οι ενήλικες στόχους για το μέλλον.

Ακόμη, όσον αφορά τις μετακινήσεις κρίνεται απαραίτητο οι ενήλικες πλέον να γίνουν ικανοί να κινούνται και να πηγαίνουν οπουδήποτε . Με τη βοήθεια ενός σκύλου-οδηγού οι ενήλικες μπορούν να πηγαίνουν στη δουλειά, να συναντούν τους φίλους τους αλλά ακόμη να μπορούν να χρησιμοποιούν τα μέσα μαζικής μεταφοράς .Για να γίνει όμως αυτό απαιτείται η κατάλληλη εκπαίδευση των ενηλίκων. Τέλος, είναι απαραίτητη η δημιουργία προγραμμάτων διαχείρισης σπιτιού και ανεξάρτητης διαβίωσης. Στα προγράμματα αυτά οι ενήλικες μαθαίνουν να μαγειρεύουν απλά γεύματα, να προγραμματίζουν και να ετοιμάζουν γεύματα για φίλους τους , να ψωνίζουν , να φροντίζουν τον κήπο.

Από την άλλη μεριά, σε ό,τι έχει να κάνει με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είναι αρχικά απαραίτητη η πλήρης εκπαίδευση και εξοικείωση στις τελευταίες εξελίξεις στην προσαρμοστική τεχνολογία. Και αυτό γιατί ο ηλεκτρονικό κυρίως υπολογιστής αποτελεί βασικό εργαλείο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μέσα από αυτή οι ενήλικες που αντιμετωπίζουν απώλεια όρασης μπορούν να συμμετάσχουν σε κατάλληλα διαμορφωμένα προγράμματα τόσο συμβουλευτικής όσο και εκμάθησης δεξιοτήτων σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό. Στους χώρους αυτούς θα μπορούν να συνομιλούν όχι μόνο με εκπαιδευτές, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, ιατρούς αλλά και με άτομα με κάθε είδους αναπηρία και μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης θα μπορούν ευκολότερα να γίνουν περισσότερο αυτοπροσδιοριζόμενοι.

Β6. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εστιάσει λεπτομερώς και πιο συγκεκριμένα στο αντίκτυπο των προσωπικών και οικολογικών παραγόντων (σχολείο, σπίτι, κοινότητα, δουλειά κτλ.) που επηρεάζουν την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού, την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων και του τρόπου με τον οποίο οι διάφορες μεταβλητές επηρεάζουν τον αυτοπροσδιορισμό. Και αυτό γιατί ο αυτοπροσδιορισμός είναι μια αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και κοινωνίας. Τα άτομα με αναπηρία οφείλουν να

έχουν τις ικανότητες και τις ευκαιρίες, έτσι ώστε να είναι αυτοπροσδιοριζόμενα και η κοινωνία είναι αυτή που πρέπει να δώσει στα άτομα αυτά τις δεξιότητες, τις ευκαιρίες και τη στήριξη για να το κάνουν (Ward, 2005).

Επίσης, θα πρέπει να σχεδιαστούν κατάλληλες παρεμβάσεις με σκοπό τη βελτίωση του αυτοπροσδιορισμού και οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη τις συγκεκριμένες συνθήκες υπό τις οποίες λειτουργούν σωστά, θα λαμβάνουν υπόψη την κουλτούρα του κάθε ατόμου και θα παρέχουν περισσότερη ανεξαρτησία και ενσωμάτωση μέσα στην κοινότητα. Τα προγράμματα που αναμένεται να σχεδιαστούν δεν θα έχουν ως στόχο τους να αλλάξουν τα άτομα με αναπηρία ,αλλά την αλλαγή του περιβάλλοντος, έτσι ώστε να παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες για αυτοπροσδιορισμό και περισσότερη στήριξη για την εξάσκησή του. Θα πρέπει επομένως, να εξαλειφθεί η αντίληψη πως το ένα μέγεθος ταιριάζει σε όλα , όταν οι αρμόδιοι σχεδιάζουν στρατηγικές και προγράμματα με στόχο τον αυτοπροσδιορισμό .

Ακόμη, παρόλο που τα σχολεία έχουν σημαντικό ρόλο στην παροχή και ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού, η οικογένεια έχει ένα αδιαμφισβήτητα πιο σημαντικό ρόλο (Eisenman & Chamberlin, 2001) . Ωστόσο, έχει γίνει λίγη έρευνα για το ρόλο της οικογένειας και δεν έχουν αναπτυχθεί οι κατάλληλες μορφές υποστήριξης στις οικογένειες. Κρίνεται επομένως αναγκαίο η μελλοντική έρευνα να εστιάσει στο ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια και στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να υποστηρίξει τα μέλη της οικογένεια των ατόμων με ολική και μερική απώλεια όρασης, έτσι ώστε να συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στην ανάπτυξη της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς των ατόμων αυτών.

Β7. Περιορισμοί της έρευνας

Το μέγεθος του δείγματος δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό, λόγω της μικρής ποσότητας των υποκειμένων αλλά και του γεγονότος πως τόπο διαμονής των υποκειμένων αποτελούν δύο επαρχιακές πόλεις. Ένα μεγαλύτερο δείγμα που θα κάλυπτε μεγαλύτερη γεωγραφική περιοχή θα ήταν πιο αντιπροσωπευτικό των απόψεων των ενηλίκων με ολική και μερική απώλεια όρασης. Ακόμη, το δείγμα αποτελούνταν κυρίως από άνδρες και μία μόνο γυναίκα , πράγμα το οποίο συνέβαλε στη διεξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων.

Επιπρόσθετα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατός ο έλεγχος των τυχόν διαφοροποιήσεων στις απόψεις που εκφράζονται από τα υποκείμενα σε διαφορετικό χρόνο. Μια διαχρονική έρευνα ή επανάληψη της παρούσας σε μελλοντικό χρόνο πιθανόν να εξάγει διαφορετικά συμπεράσματα ή να καταλήξει σε διαφοροποίηση των απόψεων των υποκειμένων. Επιπλέον, μια ομαδοποίηση του δείγματος ανάλογα με το ποσοστό της όρασης και με το αν αυτή είναι λειτουργική ή όχι, είναι επίσης μια παράμετρος που δε λήφθηκε υπόψη στη παρούσα έρευνα, λόγω του μεγέθους του δείγματος, θα μπορούσε όμως να φέρει διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα με ένα μεγαλύτερο δείγμα.

Όσον αφορά την επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης ως βασικό εργαλείο, θεωρήθηκε ότι θα εξυπηρετήσει καλύτερα τους στόχους της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, αν και τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης είναι πολλά, καταγράφονται και ορισμένα μειονεκτήματα, όπως το περιορισμένο δείγμα λόγω της χρονοβόρας διαδικασίας και η περιορισμένη δυνατότητα τυποποίησης των ερωτήσεων και των απαντήσεων. Αυτά δυσκολεύουν τη σύγκριση των απαντήσεων και κάνουν περισσότερο επίπονη την ανάλυση των δεδομένων. Βέβαια το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με διαφορετικές ή περισσότερες ερωτήσεις, οδηγώντας τα συμπεράσματα σε διαφορετικές ή πλουσιότερες κατευθύνσεις. Ακόμη, ένα διαφορετικό ερευνητικό εργαλείο όπως το ερωτηματολόγιο, πιθανόν να έδινε τη δυνατότητα ελέγχου μεγαλύτερου δείγματος εξοικονομώντας παράλληλα χρόνο.

Τέλος, τα συγκεκριμένα συμπεράσματα θα ήτανε ενδιαφέρον να συγκριθούν με αντίστοιχες απόψεις άλλων ενηλίκων, πιθανόν από κάποια άλλη περιοχή της Ελλάδας ή ακόμη καλύτερα και του εξωτερικού. . Μια έρευνα αντίστοιχη σε γονείς ή και εκπαιδευτικούς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα είχε επίσης ενδιαφέρον, για να ελεγχθούν οι διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις αναφορικά με την εκπαίδευση και τη διγλωσσία παιδιών δημοτικού σχολείου.

Β8. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Adenzato, M. Ardito, R.B. & Izard, E. (2006). Impact of maternal directiveness and overprotectiveness on the personality development of a sample of individuals with acquired blindness. *Social Behavior & Personality, 34*(1), 17-26.

Agran, M., & Wehmeyer, M. (2003). Self-determination. In D. Ryndak & S. Alper (Eds.).*Curriculum and instruction for students with significant disabilities in inclusive settings* (pp. 259-276). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Brown, R.L. & Barrett, A. E. (2011). Visual impairment and quality of life among older adults: An examination of explanations for the relationship. *Journals of Gerontology, series B : Psychological Sciences and Social Sciences, 66*(3), 364-373.

Brown, F., & Gothelf, C. (1996). Self-determination for all individuals. In D. Lehr and F. Brown (Eds.), *People with disabilities who challenge the system* (pp. 335-354). Baltimore: Brookes.

Bruce, S.M. & Parker, A.T. (2012). Becoming self-determined changes agents through advocacy. *American Annals of the Deaf, 157*(1), 16-26.

Capella-McDonnall, M. C. & Crudden, A. (2009). Factors affecting the successful employment of transition-age youths with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 103*(6), 329-341.

Corn, A. L. & Sacks, S. Z. (1994). The impact of nondriving on adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 88,* 53–68.

Eisenman, I.T. & Chamberlin, M. (2001). Implementing self-determination activities: lessons from school. *Remedial and Speciai Education, 28*(1), 2-8.

Gronmo, S.J. & Augestad, L.B. (2000). Physical activity, self-concept and global self-worth of blind young in Norway and France. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 94*(8), 522-527.

Huurre, T.M. & Aro, H.M. (1998). Psychosocial development among adolescents with visual impairment .*European Child and Adolescent Psychiatry, 7*(2), 73-78.

Jameson, D.R. (2007). Self-determination and success outcomes of two-year-college students with disabilities. *Journal of College Reading and Learning, 37*(2), 26-46.

Jendal-Smape, D. (2005). Use of feedback from sighted peers in promoting social interaction skills. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 99*(7), 403-412.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kroksmark, U. & Nordell, K. (2001). Adolescence: The age of opportunities and obstacles for students with low vision in Sweden. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 95*(4), 213-225.

Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K., Davies, D., & Stock, S. (2010). Examining individual and instruction-related predictors of the self-determination of students with disabilities: Multiple regression analyses. *Remedial and Special Education, 31*(6), 1-12.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (*2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Nirje, B. (1972). The right to self-determination. In W. Wolfensberger (Ed.), *Normalization: The principle of normalization* (pp. 176-200). Toronto: National Institute on Mental Retardation.

Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. L. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 51*, 850-865.

Pinquart, M. & Pfeiffer, J.S. (2011). Yes i can: Self-efficacy beliefs in students with and without visual impairment. *Journal of Blindness Innovation and Research, 1*(3), 1-7.

Ponchillia, P.E., Strause, B. & Ponchillia, S.V. (2002). Athletes with visual impairments: Attributes and sports participation. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 96,* 267-272.

Robinson, B.L. & Lieberman, L.J. (2004). Effects of visual impairment, gender, and age on self-determination. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 98*(6), 351- 366.

Schonpflug, U. & Jansen, X. (1995). Self-concept and coping with developmental demands in German and Polish adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 18*(3), 385-405.

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Little, T. D., Garner, N. & Lawrence, M. (2007). Examining individual and ecological predictors of the self-determination of students with disabilities. *Exceptional Children, 73*, 488-509.

Stancliffe, R.J. & Abery, B.H. (1997). Longitudinal study of deinstitutionalization and the exercise of choice. *Mental Retardation, 35,* 159-169.

Talbert-Kipasa, L. (2008). *The relationship between general self-efficacy and vision-targeted health-related quality of life in adults diagnosed with vision impairment.* Unpublished dissertation, Walden University.

Tuttle, D.W. (1987). The role of the special teacher-counsellor in meeting student's self-esteem needs. *Journal of Visual & Blindness 81*, 165-161.

Ward, M. (2005). An historical perspective of self-determination in special education: accomplishments and challenges. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30*(3), 108-112.

Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities? In D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 15-34). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 23,* 5-16.

Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *14*(1), 53–61.

Wehmeyer, M. L. (2006) Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining meanings and misinterpretations. *Research and Practice in Severe Disabilities, 30*, 113-120.

Wehmeyer, M. L., Abery, B., Mithaug, D., & Stancliffe, R. (2003). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Springfield, IL: C.C. Thomas.

Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student directed learning. *The Journal of Special Education, 34,* 58-68.

Wehmeyer, M. L., & Garner, N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 16,* 255-265.

Wolffe, K. (1997). The key to successful school-to-work work programs for blind or visually impaired students, *Journal of Visual Impairment & Blindness, JVIB News Service, 91* (4), pp. 5-7.

Wolffe, K. (1998). Preparing people with visual impairments for work. *Journal of Visual Impairment & Blindness, JVIB News Service, 92*(2), 110-113.

Wolffe, K. (1999). Responding to a common concern about hiring people with visual impairments: Access to print information. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 93*(2), 110-113.

Wolffe, K. (2000). Critical skills in career advancement. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 94*(8), 532-534.

Wolffe, K. (2003). Wired to work: An analysis of the reported crisis in access technology training for people with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 97*(10), 633-645.

Wolffe, K. & Sacks, S.Z. (1997). The lifestyle of blind, low vision and sighted youths: A quantitative comparison. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 9*(3), 245-257.

Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην εφαρμογή της μεθόδου του Α. Κόκκου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας». Εφαρμογή σε δύο τμήματα της μη τυπικής εκπαίδευσης

Γεώργιος Γιωτόπουλος

Υποδιευθυντής στο ΔΙΕΚ Αιγίου, ggiotop@gmail.com

Περίληψη

Σε αυτή την εργασία έγινε εφαρμογή της μεθόδου του Α. Κόκκου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» σε δυο τμήματα της μη τυπικής εκπαίδευσης που αφορούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Ως θεωρητικό υπόβαθρο χρησιμοποιήθηκε η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Mezirow, 2007), καθώς και η ενσυναίσθηση βάσει της οποίας οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να κατανοήσουν σε ένα καλύτερο επίπεδο το γνωστικό αντικείμενο το οποίο τίθεται προς μελέτη (Taylor & Cranton, 2013). Η έρευνα στηρίχθηκε στη μέθοδο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία του Α. Κόκκου (2011[α]; 2011[β]). Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι η εξωτερική παρατήρηση, η ανάλυση περιεχομένων των γραπτών των καταρτιζόμενων, οι απαντήσεις σε ερωτηματολόγιο 35 ερωτήσεων – ανοικτού και κλειστού τύπου - και ένα ερωτηματολόγιο με 4 ερωτήσεις ανοικτού τύπου για τους εκπαιδευτές. Πρόκειται για μια μέθοδο ιδιαίτερα ενεργητική και συμμετοχική, η οποία αφενός ενισχύει γνωστικά τους εκπαιδευόμενους και αφετέρου ενδυναμώνει την κριτική τους σκέψη.

Λέξεις κλειδιά: empathy, ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη, Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Α. Εισαγωγή

Αρχικά θα γίνει παρουσίαση της μεθόδου του Α. Κόκκου. Το σχέδιο διδασκαλίας αφορά στα έξι στάδια εφαρμογής της μεθόδου του Κόκκου (2011), όπου με τη χρήση εικαστικού έργου (Πίνακας 1) αναμένεται ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σχετικά με το θέμα του ρατσισμού. Ο χρόνος υλοποίησης είναι 3 διδακτικές ώρες. Επιπρόσθετα, μέσα από τη μέθοδο του Α. Κόκκου, θα καλλιεργηθεί «*η στοχαστική διάθεση που σταδιακά θα οδηγήσει στον στοχασμό του εκπαιδευομένου για τις εμπειρίες και τα βιώματά του*». (Μέγα, 2010:189-190). Ακόμη, «*το έργο τέχνης μπορεί να συνδεθεί με το προσωπικό βίωμα, αναδεικνύοντας και προβάλλοντας το ως αντικείμενο στοχασμού*». (ό.π.:190). Κατά συνέπεια, οι συμμετέχοντες θα δουν την τέχνη από μια διαφορετική οπτική γωνία. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να υπάρξει ορθή αντιμετώπιση των εσφαλμένων παραδοχών τους (κατά Mezirow) που ενδεχομένως υπάρχουν μεταξύ των συμμετεχόντων. Το θέμα του ρατσισμού συναντάται σε μαθήματα φιλολογικά, ξενόγλωσσα, καθώς επίσης και στην ερευνητική εργασία (project).

Κατόπιν, θα δοθεί ο ορισμός της ενσυναίσθησης και θα παρουσιαστούν οι απόψεις των Goleman (1998), Taylor (2007), Taylor και Cranton (2013) σχετικά με την ενσυναίσθηση και το ρόλο που αυτή παίζει στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow (2007). Επιπλέον, θα δοθούν κάποια παραδείγματα και εφαρμογές σχετικά με την ενσυναίσθηση. Ακόμη, θα παρουσιαστούν τα πλεονεκτήματα από τη χρήση της ενσυναίσθησης.

Α1. Στόχοι σε επίπεδο γνώσεων – ικανοτήτων - στάσεων

Στόχοι σε επίπεδο γνώσεων

- Να αναγνωρίζουν τις στερεοτυπικές συμπεριφορές που υπάρχουν στην κοινωνία και αναπαράγονται, τόσο στον εαυτό τους όσο και στους συμμαθητές / ενήλικες εκπαιδευόμενους
- Να συγκρίνουν τις διαφορετικές απόψεις των συμμαθητών / καταρτιζομένων που υπάρχουν λόγω των παραδοχών τους και να τις κατανοούν με γνώμονα την κριτική σκέψη
- Να διατυπώνουν ερωτήσεις απαλλαγμένοι από παραδοχές, προκειμένου οι απαντήσεις που θα λαμβάνουν να μην είναι προσανατολισμένες προς μια συγκεκριμένη προσέγγιση

Στόχοι σε επίπεδο ικανοτήτων:

- Να ανακαλύπτουν και να αλλάζουν τις επικρατούσες απόψεις, λόγω στερεοτύπων, κατόπιν ενδοσκόπησης και κριτικού στοχασμού
- Να παράγουν προφορικό ή/και γραπτό λόγο, ως αποτέλεσμα κριτικού στοχασμού, χωρίς παραδοχές
- Να αναλύουν και να αποκωδικοποιούν τα μηνύματα που ενέχονται στα έργα τέχνης

Στόχοι σε επίπεδο στάσεων:

α. Ψυχοκινητικού τομέα:

- Να συνεργάζονται από κοινού με τους συναδέλφους τους εντός του προγράμματος

- Να συζητούν και να συμμετέχουν σε φόρα/συζητήσεις σχετικά με τη χρήση της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας
- Να χειρίζονται δύσκολες καταστάσεις που μπορεί να οφείλονται στο χώρο (π.χ. φυλακές), ή στις ομάδες καταρτιζομένων (π.χ. ευάλωτες κοινωνικά ομάδες)

β. Συναισθηματικού τομέα:

- Να ενθαρρυνθούν στην ιδέα του κριτικού στοχασμού και στην αποδοχή του
- Να υπερασπίζουν τον κριτικό στοχασμό, ως το μέσο επίτευξης αντικειμενικής πληροφόρησης και αναπλαισίωσης
- Να παροτρυνθούν στην περαιτέρω μελέτη και χρήση της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας
- Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο διαχρονικό φαινόμενο της οικονομικής μετανάστευσης

Β. Ερευνητικό μέρος

Β1. Παρουσίαση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας»

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για να πραγματοποιηθεί η έρευνα της παρούσας εργασίας είναι η «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας». Πρόκειται για μεθοδολογία που έχει αναπτυχθεί από τον Κόκκο (2008; 2009[α]; 2009[β]; 2010; 2011[α]; 2011[β]; 2012) και παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στο 8ο Συνέδριο για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση στις Βερμούδες το 2009. Αναλυτική παρουσίαση της μεθόδου γίνεται στο βιβλίο του 'Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες' (Κόκκος, 2011[α]). Σύμφωνα με τον Κόκκο (2011[α]:71-72), «η αισθητική εμπειρία – με άλλα λόγια η συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης […]» μπορεί να εμπλέξει τους ενήλικες «σε μια διεργασία κριτικού στοχασμού, η οποία τους βοηθάει να γίνονται περισσότερο χειραφετημένοι απέναντι στις ιδεολογίες που πολιορκούν τη σκέψη τους και αποβλέπουν να εμπεδώσουν στη συνείδησή τους την καθεστηκυία τάξη πραγμάτων, η οποία συνήθως λειτουργεί εναντίον των ζωτικών συμφερόντων τους». Η μέθοδος της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας είναι «μια μέθοδος παρατήρησης των τεχνών που ενισχύει την αυτοδυναμία της σκέψης» (Κόκκος, 2011[α]:72). Η μεθοδολογία αυτή έχει εφαρμοστεί και από άλλους ερευνητές και προγράμματα, όπως η Ράικου (2013), ArtiT (2012). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε ο πίνακας του Norman Rockwell με τίτλο «New Kids in the Neighbourhood» (Εικόνα 1).

Τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου του Κόκκου είναι έξι συνολικά. Αναπτύσσονται αναλυτικά στο βιβλίο του Κόκκου, 'Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες'. (2011[α], 97-100).

- Πρώτο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό.
- Δεύτερο στάδιο: Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους.
- Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν.
- Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης.
- Πέμπτο στάδιο: Κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας στον πίνακα του Rockwell.
- Έκτο στάδιο: Επαναξιολόγηση των παραδοχών.

Β2. Ενσυναίσθηση

Οι Taylor και Cranton, (2013:38) δίνουν δύο διαφορετικούς ορισμούς: έναν γνωστικό και έναν συμπεριφορικό: «Γνωστικά, η ενσυναίσθηση είναι μια διανοητική ικανότητα που χρησιμοποιείται για να κατανοήσουμε μια άλλη προοπτική ενός άλλου ατόμου, την ψυχική του κατάσταση», (Bailey, Henry & von Hippel, 2008) συμπεριλαμβανομένης «της λογικής, της ανάλυσης και της κριτικής σκέψης σχετικά με τη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου (Morse et al., 1992:275). Συμπεριφορικά, ως ενσυναίσθηση θεωρείται η ικανότητα να επικοινωνεί (κάποιος) με τους άλλους, τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά, δείχνοντας ενδιαφέρον και κατανόηση. Αυτή η περισσότερο ολοκληρωμένη κατανόηση της ενσυναίσθησης παρέχει τη βάση για την απόδειξη της εγγενούς σχέσης της με τα συναισθήματα και τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης».

Στενά συνδεδεμένος με την περιοχή της σχετικής γνώσης και της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι ο σημαντικός ρόλος της συναισθηματικής μάθησης, ο ρόλος των συναισθημάτων στην διαδικασία μιας προοπτικής μετασχηματισμού (Taylor, 2007:188). Παρομοίως, ο Mezirow (2000:11, στο Taylor, 2007:188) «έχει δεχτεί τη σημασία τους, δηλώνοντας ότι η 'αποτελεσματική συμμετοχή στη συζήτηση και στη μετασχηματίζουσα μάθηση απαιτεί συναισθηματική ωριμότητα, ευαισθητοποίηση, ενσυναίσθηση και έλεγχο … [και] να γνωρίζει κάποιος πώς να διαχειρίζεται τα συναισθήματα άλλων, πώς να τους κινητοποιεί, πώς να αναγνωρίζει τα συναισθήματα σε άλλους και να χειρίζεται τις ανθρώπινες σχέσεις – καθώς επίσης και να έχει καθαρό μυαλό'. Παρόλα αυτά, ενώ όλες οι έρευνες επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα για αποτελεσματικούς τρόπους μάθησης, λίγα πράγματα είναι γνωστά σχετικά με το πώς μπορούν τα συναισθήματα να συμμετάσχουν αποτελεσματικά στην πράξη, ιδίως σε σχέση με την ομόλογη κριτική σκέψη, και το ρόλο συγκεκριμένων συναισθημάτων (π.χ. θυμό, ντροπή, ευτυχία) σε σχέση με τη μετασχηματίζουσα μάθηση».

Προκειμένου να λειτουργήσει η κοινωνική δεξιότητα της ενσυναίσθησης, απαιτείται «αρκετή ηρεμία και δεκτικότητα, έτσι ώστε ο συγκινησιακός εγκέφαλος ενός ανθρώπου να είναι σε θέση να προσλάβει και να μιμηθεί επιδέξια συναισθηματικά σήματα ενός άλλου ανθρώπου» (Goleman, 1998:159). Αντίθετα, «όταν ο συγκινησιακός εγκέφαλος καθοδηγεί το σώμα με μια έντονη αντίδραση – ας πούμε, με την έξαψη του θυμού - , υπάρχει λίγη ή και καθόλου ενσυναίσθηση» (Goleman, 1998:159). Σύμφωνα με τον Goleman (1998:148) «η ενσυναίσθηση οικοδομείται πάνω στην αυτεπίγνωση. Όσο περισσότερο ανοικτοί είμαστε στις ίδιες μας τις συγκινήσεις, τόσο περισσότερο ικανοί θα είμαστε στο να αντιληφθούμε τα συναισθήματα». Στον αντίποδα βρίσκονται οι αλεξιθυμικοί οι οποίοι «δεν έχουν ιδέα περί του τι συναισθήματα έχουν οι ίδιοι, νιώθουν εντελώς χαμένοι μόλις χρειαστεί να γνωρίσουν όσα νιώθουν όλοι οι άλλοι γύρω τους. Είναι συναισθηματικά ασυντόνιστοι» (Goleman, 1998:148).

Β3. Παραδείγματα – εφαρμογές της ενσυναίσθησης

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε, σύμφωνα με τον Goleman (1998:149), «σε περισσότερους από επτά χιλιάδες ανθρώπους, στις Ηνωμένες Πολιτείες και σε δεκαοκτώ άλλες χώρες, βρέθηκε ότι τα οφέλη που προέκυπταν από την ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων από μη λεκτικές ενδείξεις περιελάμβαναν καλύτερη συναισθηματική προσαρμογή, περισσότερη δημοτικότητα, μεγαλύτερη εξωστρέφεια και, ας μη φανεί παράξενο, περισσότερη ευαισθησία. Σε γενικές γραμμές, οι γυναίκες είναι καλύτερες από τους άνδρες σ' αυτό το είδος ενσυναίσθησης».

Σύμφωνα με τον Δρ. Ντέιβιντ Χάμπουργκ, ο οποίος πραγματοποίησε μερικά πρωτοποριακά προγράμματα συναισθηματικής εκπαίδευσης (Goleman, 1998:377), «ένα από τα πιο ουσιώδη οφέλη που μπορεί να αποκομίσει κανείς από το σχολείο, είναι η ικανότητα να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία για την ανταμοιβή του, να είναι κοινωνικά υπεύθυνος με τον κατάλληλο τρόπο, να διατηρεί τον έλεγχο πάνω στα συναισθήματά του και να έχει μια αισιόδοξη άποψη για τα πράγματα – με άλλα λόγια, να έχει συναισθηματική νοημοσύνη».

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησε ο Γιωτόπουλος (2014[α]), μια μαθήτρια της Β' Λυκείου δηλώνει: «Κάνοντας αυτή την εργασία ένιωσα πως θα μπορούσε να αισθάνεται το θύμα στη συγκεκριμένη περίπτωση του ρατσισμού και κατάλαβα ότι ποτέ μου δεν θέλω να γίνω θύμα ή θύτης σε ένα τέτοιο γεγονός». Η μαθήτρια αναφέρεται στην ενσυναίσθηση, δηλαδή στην «αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων […], μια ικανότητα που έχει τη βάση της στη συναισθηματική αυτοεπίγνωση και είναι η θεμελιώδης ανθρώπινη δεξιότητα». (Goleman, 1998:79 στο Γιωτόπουλος, 2014[β]:244-245).

Β4. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία, είχε ως στόχο την διερεύνηση του ρόλου της ενσυναίσθησης κατά την εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» του Α. Κόκκου, καθώς και την έκταση αυτής, στις υπό μελέτη ομάδες. Καταρχήν, επιμορφώθηκαν δύο εκπαιδευτές προκειμένου να παρουσιάσουν τη συγκεκριμένη μέθοδο σε δύο τμήματα του ΣΔΕ Πάτρας. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου από το υλικό των καταρτιζομένων και έγινε διερεύνηση σχετικά με το εάν η ενσυναίσθηση βοήθησε στην εμπέδωση του γνωστικού αντικειμένου μέσω της μεθόδου του Α. Κόκκου. Τέλος, έγινε αποτίμηση των αποτελεσμάτων. Το βασικό θέμα της εργασίας ήταν η παρουσίαση, η εφαρμογή και η αξιολόγηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας του Κόκκου, από δύο εκπαιδευτές ενηλίκων καθώς και η μετέπειτα εφαρμογή της μεθόδου στα τμήματά τους. Το εικαστικό έργο που χρησιμοποιήθηκε για την εφαρμογή της μεθόδου ήταν ο πίνακας ζωγραφικής του Norman Rockwell με τίτλο «New Kids in the Neighbourhood» το έτος 1967 (Εικόνα 1).

Επιπρόσθετα, απαντήθηκαν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν στους εκπαιδευτές που εφάρμοσαν τη μέθοδο (Πίνακας 1). Ποιες είναι οι ευκολίες ή οι δυσκολίες που μπορεί να συνάντησαν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, κατά την εφαρμογή της μεθόδου; Ποια είναι η ανταπόκριση των ενηλίκων εκπαιδευομένων κατά την εφαρμογή της μεθόδου, όσον αφορά στο δέσιμο της ομάδας και στην ίση συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων; Ποιο είναι το όφελος για τους εκπαιδευόμενους, από την εφαρμογή της ενσυναίσθησης στη μέθοδο διδασκαλίας του Α. Κόκκου; Θεωρείτε ότι μέσω της μεθόδου αυτής, συμμετείχαν και παιδιά που συνήθως είναι αδιάφορα;

Β5. Μεθοδολογία

Η διεργασία της έρευνας έχει ως εξής:

- Επιμόρφωση των εκπαιδευτών περί της μεθόδου της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας.
- Εφαρμογή της μεθόδου σε δύο τμήματα του ΣΔΕ Πάτρας, με έμφαση στη χρήση της ενσυναίσθησης.
- Σχολιασμός επί της εφαρμογής.

Το μεθοδολογικό μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε εντάσσεται στο πεδίο της έρευνας δράσης και της μελέτης περίπτωσης. Τα ερευνητικά εργαλεία είναι: Η εξωτερική παρατήρηση, η ανάλυση περιεχομένου των γραπτών ντοκουμέντων των εκπαιδευομένων, η απάντηση σε ερωτηματολόγιο από τους καταρτιζόμενους, ένα ερωτηματολόγιο με 4 ερωτήσεις ανοικτού τύπου για τους εκπαιδευτές και τέλος η συζήτηση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στο τέλος της διαδικασίας. Το ερωτηματολόγιο των καταρτιζομένων αποτελείται από 31 ερωτήσεις κλειστού τύπου και βασίζεται στο Empathy Quotient (EQ) Test (Lawrence, et al., 2004) κατά το οποίο γίνεται ατομική εκτίμηση της ενσυναίσθησης του κάθε συμμετέχοντα. Στις 31 ερωτήσεις που επιλέχθηκαν, υπήρχαν και 6 ερωτήσεις πλήρωσης. «Συμπεριλήφθηκαν για να αποσπάσουν την προσοχή του συμμετέχοντα από μια συνεχή και έντονη εστίαση στην ενσυναίσθηση. Επιχειρήθηκε ακόμη, μια προσπάθεια να διαχωριστούν οι ερωτήσεις σε συναισθηματική και γνωστική κατηγορία αλλά εγκαταλείφθηκε, επειδή στις περισσότερες περιπτώσεις της ενσυναίσθησης, οι συναισθηματικές και γνωστικές συνιστώσες συνυπάρχουν και δεν είναι δυνατός ο διαχωρισμός τους» (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια τετράβαθμη κλίμακα από «Συμφωνώ απόλυτα» έως «Διαφωνώ απόλυτα». Περίπου το 20% των ερωτήσεων είναι αντεστραμμένες, δηλαδή είτε ξεκινούν με το «Δεν», είτε εμπεριέχουν την άρνηση μέσα στην πρόταση. Οι συμμετέχοντες έλαβαν 0 βαθμούς για κάθε απάντηση που δεν περιείχε καθόλου την ενσυναίσθηση, ενώ έλαβαν 1 ή 2 βαθμούς για κάθε απάντηση που περιείχε ενσυναίσθηση ανάλογα με την απάντηση που έδιναν.

Η μέθοδος προσέγγισης έχει να κάνει με την εκμάθηση της μεθόδου σε δύο εκπαιδευτές ενηλίκων. Στη συνέχεια, η μέθοδος θα εφαρμοστεί στην πράξη, στα τμήματά τους. Τα τμήματα στα οποία θα εφαρμοστεί η μέθοδος είναι τα τμήματα Β3 και Β2 του ΣΔΕ

Πάτρας. Στο τμήμα τους, κατά τη διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου, θα υπάρχει ένας εξωτερικός παρατηρητής. Έπειτα, μέσω συνεντεύξεων που θα γίνουν με τους εκπαιδευτές θα δημιουργηθεί σύνθεση και σύγκριση των μεταξύ τους απόψεων.

Β6. Αποτελέσματα κάθε σταδίου της μεθόδου

Αρχικά θα γίνει η παρουσίαση των τμημάτων και έπειτα ο σχολιασμός για κάθε στάδιο εφαρμογής της μεθόδου ξεχωριστά.

1ο Τμήμα. Β3 του ΣΔΕ Πάτρας. Υπεύθυνος Εκπαιδευτής: Χάιδας Αλέξανδρος, Μάθημα: Ελληνικός Γραμματισμός. Απαρτίζεται από 7 καταρτιζόμενους, 4 γυναίκες και 3 άνδρες με Μέσο Όρο (ΜΟ) ηλικίας τα 46 έτη.

2ο Τμήμα. Β2 του ΣΔΕ Πάτρας. Υπεύθυνη Εκπαιδεύτρια: Δημητρέλου Δήμητρα, Μάθημα: Επιστημονικός Γραμματισμός. Απαρτίζεται από 13 καταρτιζόμενους, 7 γυναίκες και 6 άνδρες με ΜΟ ηλικίας τα 30 έτη.

Πρώτο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό

Αποτελέσματα συγκρίσεων 1ου σταδίου της μεθόδου. Διερεύνηση της ανάγκης για Κριτικό Στοχασμό.

Θέματα που απασχολούν τους καταρτιζόμενους: οικονομία, πολιτική, ρατσισμός, ανεργία, οικονομική κρίση.

Επιλογή θέματος: Ο ρατσισμός.

Τεχνική προσέγγισης: Καταιγισμός ιδεών.

Δεύτερο στάδιο: Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους

Κατά το 2ο στάδιο οι καταρτιζόμενοι καταθέτουν τις απόψεις τους για διάφορα θέματα τα οποία θα ήθελαν να εξετάσουν. Επιλέχθηκε ο ρατσισμός για περαιτέρω διερεύνηση απόψεων και στάσεων.

Τεχνική προσέγγισης: Καταιγισμός ιδεών, συζήτηση, εργασία σε ομάδες.

Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν

Κατά το 3ο στάδιο οι καταρτιζόμενοι έχοντας δουλέψει σε ομάδες, καταγράφουν τα κριτικά ερωτήματα που τους απασχολούν σε σχέση με το ρατσισμό. Στο 1ο τμήμα, το ερώτημα που απασχόλησε πιο πολύ τους συμμετέχοντες είναι το «Γιατί να υπάρχει ρατσισμός;» (προτείνεται από τρία άτομα), ενώ στο 2ο τμήμα προτείνεται από 2 άτομα. Παρατηρείται η έλλειψη κριτικών ερωτημάτων που να εμπεριέχουν ενσυναίσθηση π.χ. «Γιατί ο θύτης δεν μπαίνει στη θέση του θύματος;» και από τα δύο τμήματα. Επίσης, δεν διακρίνεται η ικανότητα διερεύνησης κριτικών ερωτημάτων με ολιστικό τρόπο από όλους τους καταρτιζόμενους. Το κριτικό ερώτημα που επιλέχθηκε ήταν το «Γιατί τα φαινόμενα αυτά αναπαράγονται στις κοινωνίες;» λόγω του ολιστικού τρόπου προσέγγισης του υπό μελέτη θέματος. Σε αυτό το στάδιο παρατηρείται δυσκολία σχετικά με το τι είναι ένα κριτικό ερώτημα καθώς και στο πώς να το διατυπώσουν σωστά. Τεχνική προσέγγισης: Συζήτηση, εργασία σε ομάδες.

Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης

Στο 4ο στάδιο οι καταρτιζόμενοι επέλεξαν τόσο αυθεντικά έργα τέχνης όσο και εμπορικά. Το 1ο τμήμα επέλεξε ως ταινίες τις: «American History X», «Βόρειοι και Νότιοι (1985 - 1994) - North and South (σειρά)» και «Ματωμένο Διαμάντι». Από την κατηγορία του χορού επελέγη το «Λευκές Νύχτες - Μπαρίσνικοφ», από το θέατρο το «Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ», από βιβλία το «Λουλούδι της Ερήμου» και από τραγούδια το «Imagine – John Lenon». Το 2ο τμήμα επέλεξε ως ταινία την «Σπιναλόγκα: Το Νησί της Σιωπής (1957)» και από βιβλία «Η καλύβα του μπαρμπα-Θωμά». Τα δύο τμήματα δεν είχαν κανένα κοινό έργο μεταξύ τους.

Πέμπτο στάδιο: Κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας

Παρατηρείται κριτικός στοχασμός κατά το 5ο στάδιο. Συγκεκριμένα, κατά την ολοκλήρωση των τεσσάρων φάσεων του Perkins (1994) και μετά το 5ο στάδιο, καταγράφηκαν οι απόψεις των καταρτιζομένων και γραπτά και προφορικά. Με χρήση της ενσυναίσθησης από τους εκπαιδευτές, οι καταρτιζόμενοι βίωσαν ή προσπάθησαν να βιώσουν τα συναισθήματα τα οποία ένιωθαν τα μαύρα παιδιά. Ακολούθησε διάλογος τόσο με τους εκπαιδευτές όσο και μεταξύ τους, κατά τον οποίο εξέφρασαν τα αρνητικά αισθήματα τα οποία θα βίωναν ως μαύρα παιδιά. Οι απόψεις που εξέφρασαν σχετίζονταν με την καταρχήν τους απορία για τα δρώμενα στον πίνακα ενώ κατά τη διάρκεια της συζήτησης μεταστράφηκαν σε αποδοκιμασία και αποστροφή ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίστηκαν τα μαύρα παιδιά από τα λευκά. Χαρακτηριστικό ήταν το σχόλιο για τον μεταφορέα ο οποίος στέκεται απαθής σε ότι βλέπει, έχοντας αποδεχτεί την υπάρχουσα κοινωνική κατάσταση.

Έκτο στάδιο: Επαναξιολόγηση των παραδοχών

Σε αυτό το στάδιο, οι εκπαιδευόμενοι εκφράστηκαν γραπτά σχετικά με το αν παρατήρησαν κάποιες αλλαγές τις απόψεις τους, σε σχέση με αυτά που είχαν πει ή γράψει στο 2ο στάδιο. Έγινε σύνθεση των απόψεων τους, ενώ αρκετοί από αυτούς εκφράστηκαν και προφορικά στην ολομέλεια. Δήλωσαν προφορικά ότι αυτή η μέθοδος ήταν κάτι το διαφορετικό για αυτούς. Κάποιοι ενθουσιάστηκαν, ενώ κάποιοι άλλοι είπαν ότι τους άρεσε αυτή η εναλλακτική προσέγγιση της διδασκαλίας. Κανένας δεν δήλωσε γραπτά ή προφορικά, από τους 20 συμμετέχοντες, ότι δεν τους άρεσε γενικά ως διαδικασία ή ότι δεν τους άρεσαν κάποια συγκεκριμένα στάδια της εφαρμογής. Μέσω της ενσυναίσθησης, οι καταρτιζόμενοι διευκολύνθηκαν στο να σκεφτούν στοχαστικά στο θέμα του ρατσισμού και να βρεθούν αντιμέτωποι με τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις.

Β7. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου κλειστού τύπου

Οι καταρτιζόμενοι που συμμετείχαν από το 1ο τμήμα ήταν συνολικά 7, τρεις άνδρες και τέσσερις γυναίκες. Οι καταρτιζόμενοι που συμμετείχαν από το 2ο τμήμα ήταν συνολικά 13, επτά άνδρες και έξι γυναίκες. Το σύνολο των εκπαιδευομένων και των δύο τμημάτων ανέρχεται στα 20 άτομα.

Από τις 31 συνολικά ερωτήσεις – περιλαμβανομένων των ερωτήσεων πλήρωσης – η συνολική μέγιστη βαθμολογία φτάνει τους 50 βαθμούς ή αλλιώς ποσοστό 100%.

Στο σύνολο και των δύο τμημάτων, το υψηλότερο ποσοστό στην ενσυναίσθηση κατέχει μια γυναίκα από το 2ο τμήμα (70%), ενώ ένας άνδρας από το 2ο τμήμα πάλι, κατέχει το χαμηλότερο ποσοστό, ήτοι 30%. Αντίστοιχα, το υψηλότερο ποσοστό στο 1ο τμήμα το έχουν δύο άτομα μια γυναίκα κι ένας άνδρας (50%) ενώ το χαμηλότερο ποσοστό είναι 32% και το κατέχουν δύο γυναίκες. Από τα αποτελέσματα και των δύο ερωτηματολογίων προκύπτει ότι οι καταρτιζόμενοι από το 2ο τμήμα έχουν υψηλότερη επίδοση στο δείκτη της ενσυναίσθησης, τουλάχιστον κατά τη συγκεκριμένη ημέρα όπου πραγματοποιήθηκε η μέτρηση και για το συγκεκριμένο θέμα που μελετήθηκε. Ο συνολικός μέσος όρος του 1ου τμήματος είναι 40,5%, ενώ του 2ου τμήματος είναι 50,5% αντίστοιχα. Συνολικά 5 γυναίκες βρίσκονται πάνω από το 50%, ενώ στους άντρες αντίστοιχα, ένας βρίσκεται με ποσοστό άνω του 50%. Αποδεικνύεται ότι οι γυναίκες βιώνουν την ενσυναίσθηση πιο έντονα από τους άνδρες, αφού «πέτυχαν σημαντικά μεγαλύτερα ποσοστά» από αυτούς (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004:163).

Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευόμενοι του τμήματος 2, στην ερώτηση 20 «Αναστατώνομαι με το να βλέπω κάποιο ζώο να υποφέρει» έχουν τον υψηλότερο Μ.Ο. 1,75. Ο δεύτερος υψηλότερος Μ.Ο. που τονίζει την ενσυναίσθηση ανήκει στην ερώτηση 1 «Μου αρέσει να ενδιαφέρομαι για τους άλλους ανθρώπους» και λαμβάνει Μ.Ο. 1,58 στο τμήμα 2 και Μ.Ο. 1,43 στο τμήμα 1 αντίστοιχα. Στην ερώτηση 30 «Τείνω να ταυτίζομαι (και) συναισθηματικά με το πρόβλημα κάποιου φίλου μου» ο Μ.Ο. είναι 1,00 και για τα δύο τμήματα. Φαίνεται ότι η ενσυναίσθηση στην πιο πάνω ερώτηση επιτυγχάνεται σε ποσοστό 50%. Στην ερώτηση 9 «Δυσκολεύομαι να 'μπω' στη θέση κάποιου άλλου» επαληθεύεται η ενσυναίσθηση που νιώθουν οι καταρτιζόμενοι αφού τόσο στο τμήμα 1 όσο και στο τμήμα 2 οι Μ.Ο. είναι 0,29 και 0,33 αντίστοιχα, δηλαδή ότι «διαφωνούν» ή «διαφωνούν απόλυτα».

Β7.1. Απαντήσεις που δόθηκαν από τους καταρτιζόμενους των δύο τμημάτων κατά φθίνουσα ταξινόμηση μέσου όρου

Πρόκειται για καταρτιζόμενους και των δύο τμημάτων οι οποίοι «αναστατώνονται όταν βλέπουν άλλους ανθρώπους να κλαίνε» (ερώτηση 16, τμήμα 2) σε ποσοστό 75% και 50% (τμήμα 1) αντίστοιχα. Ακόμη, θεωρούν ότι «φορτίζονται συναισθηματικά όταν παρακολουθούν ένα έργο» (ερώτηση 25, τμήμα 1) σε ποσοστό 71,5%. Στην ερώτηση 21 «Είμαι ικανός/η να παίρνω αποφάσεις χωρίς να επηρεάζομαι από τα συναισθήματα των άλλων» σε ποσοστό 83% (τμήμα 2) δηλώνουν ότι διαφωνούν, ενώ στην ερώτηση 18 «Οι άλλοι άνθρωποι μου λένε πως είμαι καλός/η στο να καταλαβαίνω πως νιώθουν και τι σκέφτονται» σε ποσοστό 78,5% (τμήμα 1) δηλώνουν ότι συμφωνούν.

Β7.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου ανοικτού τύπου

Στο τέλος του ερωτηματολογίου κλειστού τύπου, προστέθηκαν τέσσερις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, προκειμένου να διερευνηθεί η ενσυναίσθηση των καταρτιζομένων και να συγκριθεί τόσο με το φύλο τους, όσο και με τις απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Στην πρώτη ερώτηση ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου «Έχοντας παρατηρήσει τον πίνακα, τι συναισθήματα μου δημιουργεί;» ποσοστό 55% των συμμετεχόντων αισθάνονται φόβο, λύπη, στενοχώρια και θυμό.

Στη δεύτερη ερώτηση ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου «Πως θα αισθανόμουν εάν ήμουν ένα από τα λευκά παιδιά», οι 9 καταρτιζόμενοι ή αλλιώς ποσοστό 45% απάντησαν ότι θα ένιωθαν περίεργα, ή θα απορούσαν με αυτό που θα έβλεπαν. Ένας εκπαιδευόμενος (ποσοστό 5%) απάντησε ότι θα ένιωθε δύναμη. Εννέα καταρτιζόμενοι απάντησαν (ποσοστό 45%) ότι εάν ενσάρκωναν το λευκό κορίτσι θα ένιωθαν ανωτερότητα, δύναμη, γενναιότητα (4 απαντήσεις), αγάπη, φόβο και περιέργεια (3 απαντήσεις) ενώ προστασία θα ένιωθαν 2 άτομα.

Στην τρίτη ερώτηση ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου «Πως θα αισθανόμουν εάν ήμουν ένα από τα μαύρα παιδιά», οι 7 καταρτιζόμενοι ή αλλιώς ποσοστό 36,84% απάντησαν με αρνητικά συναισθήματα όσον αφορά στο μαύρο αγόρι π.χ. άγχος, στεναχώρια, περιέργεια, φόβο. Τέσσερις συμμετέχοντες απάντησαν (ποσοστό 50%) επίσης με αναφορά σε αρνητικά συναισθήματα όσον αφορά στο μαύρο κορίτσι, π.χ. απορία, προβληματισμό, ανασφάλεια και αποξένωση.

Σχετικά με την τέταρτη ερώτηση ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου «Ποιο μέρος – σημείο του έργου με συγκλόνισε; / Με έκανε να σκεφτώ εναλλακτικά, να αλλάξω τον τρόπο σκέψης μου», επτά καταρτιζόμενοι δήλωσαν ότι τους συγκλόνισαν οι γραμμές που υπήρχαν μπροστά στα πόδια των μαύρων παιδιών τις οποίες δεν μπορούσαν να περάσουν, ενώ αντίθετα τα λευκά παιδιά είχαν παραβεί το όριο αυτό. Δύο συμμετέχοντες έγραψαν ότι τους εντυπωσίασε η μετακόμιση των πλούσιων μαύρων παιδιών στη γειτονιά των λευκών. Ακόμη δύο καταρτιζόμενοι έγραψαν για τη στάση του σώματος των παιδιών στον πίνακα. Ένας από τους συμμετέχοντες εξέφρασε την έκπληξή του με την αδιαφορία του μεταφορέα στο συμβάν που ελάμβανε χώρα μπροστά στα μάτια του, ενώ ένας άλλος υπογράμμισε την αντίθεση στα χρώματα των κατοικίδιων σε σχέση με τους ιδιοκτήτες τους. Επιπρόσθετα, εντύπωση προκαλεί σε ένα άτομο η ενασχόληση των παιδιών με το ίδιο άθλημα (baseball). Τέλος, ένας καταρτιζόμενος σχολιάζει το γεγονός ότι το λευκό αγόρι κρύβει το γάντι του baseball, ίσως – σύμφωνα με τη γνώμη του - για να μην το δουν τα μαύρα παιδιά.

Β7.3. Απαντήσεις εκπαιδευτών σχετικά με τη μέθοδο

Πίνακας 1: Απαντήσεις εκπαιδευτών

Ερωτήσεις για τους εκπαιδευτές	Απαντήσεις
1. Ποιες είναι οι ευκολίες ή οι δυσκολίες	Οι καταρτιζόμενοι έγραψαν σχετικά εύκολα τον ορισμό του ρατσισμού και

που μπορεί να συνάντησαν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, κατά την εφαρμογή της μεθόδου;	εκφράστηκαν προφορικά με άνεση. Η επινόηση διαφορετικών ιστοριών σχετικά με τον πίνακα, έδειξε ότι διαθέτουν φαντασία. Υπήρξε μια δυσκολία από ένα μέρος των συμμετεχόντων στην ορθή κατανόηση των κλειστών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Ακόμη, η έλλειψη εμπειρίας στην αναζήτηση των στοιχείων που συνθέτουν τον πίνακα αποτέλεσε μια επιπλέον δυσκολία.
2. Ποια είναι η ανταπόκριση των ενηλίκων εκπαιδευομένων κατά την εφαρμογή της μεθόδου, όσον αφορά στο δέσιμο της ομάδας και στην ίση συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων;	Υπήρξε μεγάλη ανταπόκριση από όλους τους εκπαιδευόμενους. Οι ομάδες δέθηκαν άμεσα και η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων ήταν για όλους, όσο το δυνατόν, ισομερώς κατανεμημένη. Οι καταρτιζόμενοι άκουγαν τις απόψεις που εκφράζονταν και συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν. Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ τους ήταν πολύ καλή.
3. Ποιο είναι το όφελος για τους εκπαιδευόμενους, από την εφαρμογή της ενσυναίσθησης στη μέθοδο διδασκαλίας του Α. Κόκκου;	Ο διάλογος που πραγματοποιήθηκε μεταξύ των εκπαιδευομένων, κυρίως στην ανάλυση του πίνακα, έκανε μερικούς να συμφωνήσουν, ενώ αρχικά υπήρχαν μικροδιαφωνίες. Μπαίνοντας στη θέση των άσπρων ή των μελαψών παιδιών σε συνδυασμό με την χρονική περίοδο που απεικονίζει ο πίνακας, τους δημιουργήθηκαν συναισθήματα και σκέψεις για το πως θα έβλεπαν οι ίδιοι τους υπόλοιπους αν έμπαιναν στη θέση τους.
4. Θεωρείτε ότι μέσω της μεθόδου αυτής, συμμετείχαν και παιδιά που συνήθως είναι αδιάφορα;	Σύμφωνα με τον εκπαιδευτή του τμήματος 1 «Πράγματι, μου έκανε εντύπωση το γεγονός πως ένα άτομο το οποίο καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ήταν σε μεγάλο βαθμό αντιδραστικό και έβρισκε προφάσεις για να μην συμμετέχει σε δραστηριότητες του γραμματισμού, αυτή τη φορά συμμετείχε σε ό,τι ζητήθηκε και με το παραπάνω». Σύμφωνα με την εκπαιδεύτρια του τμήματος 2 «Αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι άτομα που γενικά συμμετέχουν σε μικρό ποσοστό, με τη μέθοδο αυτή αύξησαν το ποσοστό συμμετοχής τους».

Β8. Συμπεράσματα

Από την έρευνα φαίνεται ότι «επαναλαμβάνεται η γυναικεία ανωτερότητα στην EQ» (Baron-Cohen et al., 2003 στο Lawrence, κ.ά., 2004:912) καθόσον, οι γυναίκες που βιώνουν την ενσυναίσθηση σε ποσοστό πάνω από 50% είναι πιο πολλές (6) σε σχέση με τους άνδρες (2). Το άθροισμα του πλήθους και των δύο τμημάτων είναι 20 καταρτιζόμενοι, εκ των οποίων οι 10 είναι άνδρες και οι 10 είναι γυναίκες. Σύμφωνα με έναν καταρτιζόμενο «Όπως εγώ δεν θα ήθελα να με προσβάλουν, έτσι κι εγώ δεν θα το έκανα», ενώ μια άλλη καταρτιζόμενη σχολιάζει ότι «ο ρατσισμός μπορεί να υπάρξει από πολύ μικρή ηλικία, για αυτό χρειάζεται παιδεία πρωτίστως από τους γονείς».

Οι εκπαιδευτές δήλωσαν ότι ως μέθοδος τους βοηθάει «να ακούν και διαφορετικές απόψεις και όταν βλέπουν κάτι (όπως π.χ. τον πίνακα) να ψάχνουν να βρουν πράγματα και πίσω από την εικόνα». Μέσω της ενσυναίσθησης «δημιουργήθηκαν συναισθήματα και σκέψεις για το πως θα έβλεπαν οι ίδιοι τους υπόλοιπους αν έμπαιναν στη θέση τους» . Με τη μέθοδο αυτή ακόμη και καταρτιζόμενοι με λιγότερο ενδιαφέρον, μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, βοηθάει τις ομάδες να δεθούν μεταξύ τους έτσι ώστε να αποκτήσουν ακόμη πιο ενεργή συμμετοχή.

Η παρούσα εργασία κατέδειξε ότι η μέθοδος «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας» του Α. Κόκκου, εφαρμοζόμενη στους καταρτιζόμενους δύο τμημάτων του ΣΔΕ Πάτρας ενισχύει την κριτική σκέψη τους, ενώ παράλληλα με τη χρήση της ενσυναίσθησης μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα και να ενστερνιστούν το διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο. Ως ιδιαίτερα ενεργητική και συμμετοχική μέθοδος, αφενός ενισχύει γνωστικά τους συμμετέχοντες και αφετέρου ενδυναμώνει την κριτική τους σκέψη, εντοπίζοντας τις όποιες παραδοχές τους και φέρνοντας τους αντιμέτωπους με τον ίδιο τους τον εαυτό με σκοπό την αλλαγή στάσεων, συμπεριφορών και στερεοτύπων. Μπορεί να έχει πολύ καλά αποτελέσματα σε άτομα με παραδοχές πάνω στο εξεταζόμενο θέμα, ενώ σε άτομα που δεν έχουν παραδοχές στο συγκεκριμένο θέμα, μπορεί να τους ενισχύσει σε άλλα επίπεδα, π.χ. γνωστικό, πολιτιστικό κ.ά.

Το καλό κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευομένων, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ο ενεργός ρόλος του εκπαιδευτή ως εμψυχωτή και αρωγού στην όλη διαδικασία, μπορεί να έχει εξαιρετικά αποτελέσματα τόσο κατά την εφαρμογή της μεθόδου, όσο και μετά το πέρας αυτής. Η ίδια η μέθοδος μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν σχέσεις και να διαμορφώσουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα. Επιπρόσθετα, ο Κόκκος (2011^{α}:100) υπογραμμίζει ότι «προορισμός της μεθόδου δεν είναι να πραγματοποιείται περιστασιακά, αλλά να διαποτίζει ολόκληρη την εφαρμογή καθενός από τα εκπαιδευτικά προγράμματα συνδεόμενη με την κριτική επεξεργασία όσο γίνεται περισσότερων απόψεων και νοητικών συνηθειών».

Η μέθοδος αυτή μπορεί να λειτουργήσει όπου υπάρχουν στερεότυπα και ισχυρές παραδοχές. Ως καινούρια μέθοδος διδασκαλίας, θα πρέπει να γίνουν αρκετές έρευνες ακόμη σε όσο το δυνατόν πιο πολλά γνωστικά αντικείμενα, προκειμένου να υπάρξει μια ολοκληρωμένη αποτίμηση αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τον Γιωτόπουλο (2014^{α}:9), «σε κάθε περίπτωση, αν και κάποιοι από τους συμμετέχοντες μπορεί να μην οδηγήθηκαν σε μια εις βάθος αναζήτηση σχετικά με τις παραδοχές τους, εν τούτοις η αμφισβήτηση στην οποία τέθηκαν οι προσωπικές τους απόψεις μπορεί να τους κατευθύνει προς την αυτογνωσία. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσουν να υιοθετήσουν μια πιο κριτική στάση, απέναντι στα έργα τέχνης, ή ακόμα και σε μια αλλαγή στάσης ζωής».

Β9. Συζήτηση

Η συγκεκριμένη μέθοδος παρατήρησης των τεχνών, «ενισχύει την αυτοδυναμία της σκέψης» (Κόκκος, 2011[α]:72) διότι απομακρύνει τα στερεότυπα από τη σκέψη των συμμετεχόντων και τους θέτει σε «αμφισβήτηση τις παραδοχές που έχουν ενστερνιστεί υπό την επίδραση της κοινωνικοποίησης». (Κόκκος, 2011[α]:72). Μέσω της ενσυναίσθησης οι εκπαιδευόμενοι βίωσαν πιο έντονα τα συναισθήματα της λύπης και του φόβου, γεγονός που έδρασε καταλυτικά στον μετασχηματισμό τους αναφορικά με τις υπάρχουσες προκαταλήψεις τους.

Η μέθοδος του Κόκκου, μπορεί να συντελέσει στη βαθμιαία ενίσχυση της κριτικής σκέψης και μάλιστα από σχετικά νεαρή ηλικία, να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές που ενδεχομένως υπάρχουν στον τρόπο που σκέφτονται, έτσι ώστε να βοηθήσει τους ανθρώπους να γίνονται κριτικά στοχαστικοί απέναντι σε αυτή την καθημερινή 'επίθεση' εικόνας και πληροφόρησης που δέχονται, από τα διάφορα τεχνολογικά μέσα γύρω τους (Γιωτόπουλος, 2014[β]:215)

Τέλος, σύμφωνα με τον Κόκκο (2015:23) η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μπορεί «να ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενός πιο σύνθετου πλαισίου σκέψης, το οποίο είναι απαραίτητο προκειμένου οι πολίτες να ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους με κριτικό τρόπο και να είναι πιο ικανοί στην ενασχόλησή τους με τη ρευστή και αβέβαιη πραγματικότητα» στην οποία ζουν.

Β10. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S., (2004). The Empathy Quotient (EQ). An investigation of adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and normal sex differences. Journal of Autism and Developmental Disorders 34:163-175

Goleman, D., (1998). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη - γιατί το E.Q είναι πιο σημαντικό από το I.Q;. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kokkos, A., (2015). The challenges of adult education in the modern world. The 6th International Conference Edu World 2014 "Education Facing Contemporary World Issues". Procedia - Social and Behavioral Sciences 180 (2015) 19–24.

Lawrence, E.J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., & David, A.S., (2004). Measuring empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient. Psychological Medicine, 34, pp. 911–924. Cambridge University Press DOI: 10.1017/S0033291703001624

Mezirow, J. και Συνεργάτες, (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Perkins, D., (1994). The Intelligent Eye. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Taylor, E. W., & Cranton, P., (2013). A theory in progress? Issues in transformative learning theory, European journal for Research on the Education and Learning of Adults 4, 1, pp. 33-47.

Taylor, E. W., (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). International Journal of Lifelong Education, 26, pp. 173-191. Doi: 10.1080/02601370701219475.

Γιωτόπουλος, Γ., (2014[α]). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία στο πλαίσιο της Τυπικής (Δευτεροβάθμιας) και Μη Τυπικής Εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γιωτόπουλος, Γ., (2014[β]). Ανάπτυξη κριτικής σκέψης με χρήση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» σε μαθητές της Τυπικής Εκπαίδευσης, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για το eTwinning και άλλων Ευρωπαϊκών προγραμμάτων συνεργατικότητας για την Α/θμια και Β/θμια Εκπ/ση, Πάτρα, σ.244-245.

Κόκκος, Α., (2012). The use of Aesthetic Experience in Unearthing Critical Thinking. Στο (υπό έκδοση) Mayo, P. Learning with Adults, A Reader. Boston: Sense Publishers. Διαθέσιμο στο: http://alexiskokkos.gr/keimena/30Theuseofaestheticexperienceinunearthingcriticalthinking.pdf

Κόκκος, Α., (2011[β]). Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οδηγός Μελέτης για την Θ.Ε. ΕΚΕ 52. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. και Συνεργάτες, (2011[α]). Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α., (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α., Εκδ. Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και Ελληνικές διαδρομές (σ.164-191). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α., (2009[β]). Ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την τέχνη. 1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 25/09/2013 από: http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/II _Kentrikes_Eisigiseis/Kokkos_k_eisigisi.pdf

Κόκκος, Α., (2009[α]). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. 8η Διεθνής Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Βερμούδες, 18-20/11/ 2009

Κόκκος, Α., (2008). Creativity in Adult Education. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο διεθνές σεμινάριο Creativity and Innovation in Adult Education. Λευκωσία, 6-9/11/2008. Ανακτήθηκε στις 25/09/2013 από:http://events.cedefop.europa.eu/curriculum-innovation-2011/images/stories/files/CREATIVITY%20IN%20ADULT%20EDUCATION.pdf

Κόκκος, Α., (επιστημονικός υπεύθυνος) (2012). Η Μεθοδολογία και τα εκπαιδευτικά υλικά του ARTiT. Ε.Ε.: ARTiT. Ανακτήθηκε στις 25/09/2013 από: http://www.artit.eu/gr/ARTiT%20METHODOLOGY%20GR.pdf

Ράικου, Ν., (2013). Εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση: διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευομένους εκπαιδευτικούς. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Τμήμα Επιστήμων Της Εκπαίδευσης Και Της Αγωγής Στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ), Πανεπιστήμιο Πατρών

Β11. Παράρτημα

Το εικαστικό έργο που χρησιμοποιήθηκε.



Εικόνα 1. Norman Rockwell - New Kids in the Neighbourhood (1967).

ΜΕΓΑΛΗ ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΩΔΕΙΟΥ ΔΡΑΜΑΣ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ:Γ5
09:00 - 10:20

Εισηγήσεις

«Φωνές και γράμματα» Μέθοδος πρώτης ανάγνωσης και γραφής

Φάνης Αγγελόπουλος

Δάσκαλος στο 11ο Δ.Σ. Ιωαννίνων, fanisgogo@sch.gr

Περίληψη

Ως σήμερα η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής βασίζεται στα γράμματα. Η προκείμενη μέθοδος ξεκινάει από τους φθόγγους, τους ήχους που περιέχει κάθε λέξη. Με τη βοήθεια καρτελών και καρτών τούς κάνει χειροπιαστούς στο παιδί και μόνο αργότερα προχωράει στα γράμματα. Αντιμετωπίζει έτσι την έλλειψη του «υλικού» φθόγγου στη γραπτή γλώσσα δηλαδή την πρώτη δυσκολία - από ψυχολογικής πλευράς - που παρουσιάζεται στο παιδί.

Απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (4,5-6 ετών). Μπορεί όμως να βοηθήσει και μαθητές της Α΄ Δημοτικού, ειδικά τους πρώτους μήνες του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: Φωνηματική ανάλυση λέξης, ψιλά σύμφωνα

Α. Εισαγωγή

Ως σήμερα η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής βασίζεται στα γράμματα. Στο Νηπιαγωγείο πολλά αντικείμενα έχουν την καρτέλα με το όνομά τους (ολική μέθοδος), ενώ στο Δημοτικό συνθέτουν συλλαβές και λέξεις με τα γράμματα (αναλυτικο-συνθετική μέθοδος).

Η προκείμενη μέθοδος ξεκινάει από τους φθόγγους, τους ήχους που περιέχει κάθε λέξη. Με τη βοήθεια καρτελών και καρτών τούς κάνει χειροπιαστούς στο παιδί και μόνο αργότερα προχωράει στα γράμματα. Αντιμετωπίζει έτσι την έλλειψη του «υλικού» φθόγγου στη γραπτή γλώσσα δηλαδή την πρώτη δυσκολία - από ψυχολογικής πλευράς - που παρουσιάζεται στο παιδί.

Είναι προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα μιας αντίστοιχης μεθόδου που εφαρμόστηκε στη Σοβιετική Ένωση τη δεκαετία του `70. Στηρίζεται στους φθόγγους που σήμερα χρησιμοποιούμε, χωρίς να επεκτείνεται στις τοπικές διαλέκτους. Η διδασκαλία μικρών παιδιών αλλά και μαθητών, έστω και αν δεν έγινε με όλα τα κεφάλαια της μεθόδου, είναι ενθαρρυντική. Απαιτείται όμως πειραματική εφαρμογή της σε νηπιαγωγεία για να αποσαφηνιστούν ορισμένα ζητήματα (χρόνος διδασκαλίας κ.ά.).

Απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (4,5-6 ετών). Μπορεί όμως να βοηθήσει και μαθητές της Α΄ Δημοτικού, ειδικά τους πρώτους μήνες του σχολείου.

Η μέθοδος μάς δίνει τη δυνατότητα να διδάξουμε εξαρχής και μεμιάς το σύνολο, σχεδόν, της ύλης του αντίστοιχου κεφαλαίου της Γραμματικής. Δεν πρόκειται μόνο για την εξοικονόμηση χρόνου που πετυχαίνει ή ότι αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τη «δυσλεξία», η οποία κακώς σήμερα αποδίδεται στο μαθητή και όχι στον τρόπο διδασκαλίας. Πρόκειται για κάτι ουσιαστικότερο. Όσα ο Μ. Τριανταφυλλίδης προσπαθούσε να εξηγήσει στους δασκάλους με τη Φωνητική Εισαγωγή της Γραμματικής του το 1941, η μέθοδος τα διδάσκει με φυσικό και ευχάριστο τρόπο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Αυτή η δυνατότητα είναι σύμφωνη με τα συμπεράσματα του Λεφ Βιγκότσκι για τη διδασκαλία των επιστημονικών εννοιών στο Δημοτικό Σχολείο και ανοίγει – μέσω αυτού του παραδείγματος – νέους δρόμους στη διδασκαλία της Γλώσσας αλλά και των άλλων μαθημάτων.

Σημείωση: Δημιουργός της μεθόδου πιθανολογώ πως είναι ο Ντανιήλ Ελκόνιν.

Β. Παρουσίαση

Β1. Φωνές

Ξεκινήστε προφέροντας γνωστές λέξεις στο παιδί με τέτοιον τρόπο ώστε κάθε φορά να ξεχωρίζει ένας φθόγγος, μια φωνή π.χ. γγγαλα, γααααλα, γαλλλα, γαλααα ή μμμηλο, μηηηλο, μηλλλο, μηλοοο. Ζητήστε από το παιδί να προφέρει παρόμοια τις λέξεις. Θέλουμε να προσέξει τους φθόγγους της λέξης, να «ξεκολλήσει» από το αντικείμενο που σημαίνει η λέξη.

Παίξτε με το παιδί «Ποιος θα βρει τις περισσότερες φωνές σε μία λέξη;». Πάντα να προφέρετε όλη τη λέξη όταν ψάχνετε (εσείς ή το παιδί) έναν καινούριο φθόγγο, ανεξάρτητα αν βρίσκεται στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης. Συνεχίστε με το παιχνίδι «Ποιος θα βρει τις περισσότερες λέξεις με την ίδια φωνή;» π.χ. οι λέξεις δώρο, γίδα, φίδι έχουν όλες τη φωνή [δ]. Στα παιχνίδια αυτά θα διαπιστώσετε τυχόν αδυναμίες στην προφορά κάποιων φθόγγων από το παιδί. Αυτές οι αδυναμίες θα ξεπεραστούν προοδευτικά.

Όταν το παιδί μάθει να ξεχωρίζει σχετικά εύκολα τις φωνές στις λέξεις, χρησιμοποιήστε τις Καρτέλες της Μεθόδου. Τώρα θα μάθει να βρίσκει τη σωστή σειρά των φθόγγων μέσα σε μια λέξη.

Δείξτε του την καρτέλα με το ΒΑΖΟ και ρωτήστε το ποια φωνή υπάρχει στην αρχή. Εάν απαντήσει σωστά πάρτε μια άσπρη κάρτα και τοποθετήστε την στο πρώτο πλαίσιο. Αυτή η κάρτα θα είναι το Β για το παιδί, παρόλο που για σας είναι απλώς μια άσπρη, άγραφη κάρτα.

Τώρα ζητήστε να βρει την επόμενη φωνή, προφέροντας πάλι από την αρχή τη λέξη ενώ ταυτόχρονα θα δείχνει με το δάχτυλό του πρώτα την κάρτα με το Β και στη συνέχεια το επόμενο πλαίσιο. Αφού βρει το Α πάρτε μία ακόμη άσπρη κάρτα και βάλτε την στο δεύτερο πλαίσιο. Για να βρει την τρίτη φωνή πάλι θα προφέρει από την αρχή την λέξη. Προσοχή χρειάζεται όταν το παιδί σέρνει το δάχτυλο στην καρτέλα να προφέρει το σωστό φθόγγο που αντιστοιχεί στην κάρτα που δείχνει.

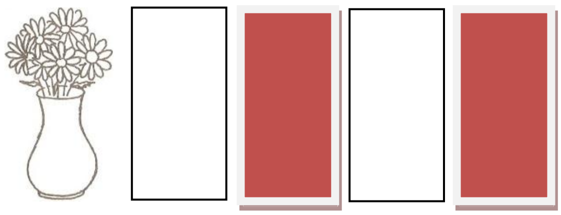
Όταν τοποθετηθούν κάρτες σε όλα τα πλαίσια ζητήστε από το παιδί να σας δείξει μια τυχαία φωνή της λέξης π.χ. το Ζ. Το παιδί θα αναγκαστεί να «διαβάσει» ξανά όλη τη λέξη προσεκτικά αλλιώς θα χάσει.

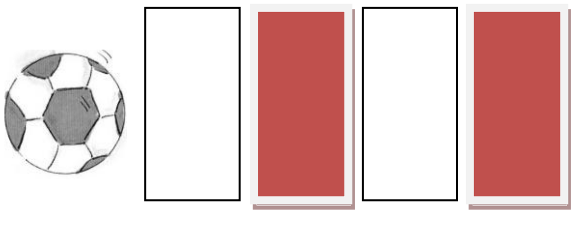
Μία ή δύο λέξεις είναι αρκετές κάθε φορά που θα εξασκείτε το προσχολικό παιδί στη φωνηματική ανάλυση των λέξεων.

Β2. Φωνήεντα

Όταν «γράψετε» κάμποσες λέξεις παρατηρήστε πως άλλες φωνές βγαίνουν εύκολα από το στόμα ενώ άλλες δύσκολα, κάτι τις εμποδίζει. Στο ΒΑΖΟ το Β βγαίνει δύσκολα (το εμποδίζουν τα χείλη) ενώ το Α εύκολα, το Ζ δύσκολα (το εμποδίζει η γλώσσα) ενώ το Ο εύκολα. Όπου βρίσκετε εύκολες φωνές, τοποθετήστε κόκκινες κάρτες αντί για άσπρες.

Πέντε είναι οι εύκολες φωνές της ελληνικής γλώσσας [α][ε][η][ο][ου], οι οποίες στο εξής θα ξεχωρίζουν με τις κόκκινες κάρτες.





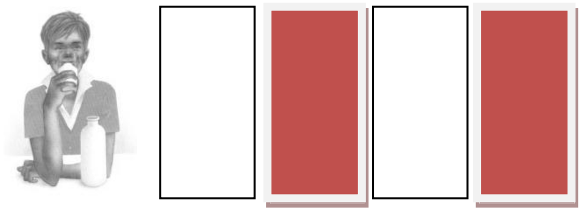
Β2.1. Σύμφωνα χοντρά και ψιλά

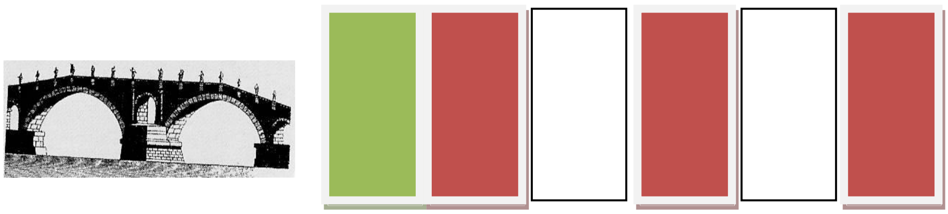
Τώρα συγκρίνετε τους αρχικούς φθόγγους, όχι τις συλλαβές, στις λέξεις ΓΑΛΑ και ΓΕΦΥΡΑ. Αν και είναι παρόμοιοι, δεν προφέρονται ακριβώς το ίδιο. Στο γάλα το γάμα προφέρεται «χοντρά» ενώ στη γέφυρα «ψιλά» (η γλώσσα βρίσκεται σε διαφορετική θέση). Το ίδιο ισχύει και για τα γράμματα χι, κάπα, λάμδα, νι και το δίψηφο γκ/γγ στις παρακάτω λέξεις:

	Χοντρή προφορά	*Ψιλή προφορά*
Γ:	γάλα	γέφυρα
Χ:	χωνί	χέρι
Κ:	κότα	κερί
Λ:	λαγός	λιοντάρι
Ν:	νάνος	νιάου
ΓΚ:	γκάζι/φεγγάρι	γκέτα/αγγείο

Στο εξής για τις ψιλές φωνές θα χρησιμοποιείτε πράσινες κάρτες.

Παρατήρηση: Ο Μ. Τριανταφυλλίδης ονομάζει τα ψιλά σύμφωνα «ουρανικά». Στην ρώσικη γλώσσα ονομάζονται «μαλακά» σε αντίθεση με τα «σκληρά» σύμφωνα, ενώ στην αρχαία ελληνική γλώσσα ονομάζονταν, μάλλον, «ψιλά» σε αντίθεση με τα «δασέα» σύμφωνα.





Β2.2. Συλλαβισμός

Εφόσον το παιδί έμαθε να βρίσκει τους φθόγγους μιας λέξης, να βρίσκει τα φωνήεντά της, τα χοντρά και ψιλά σύμφωνά της, μπορεί να προχωρήσει στο συλλαβισμό.

Συλλαβίστε τις λέξεις μαζί με το παιδί μετρώντας με τα δάχτυλα π.χ. ΒΑ-ΖΟ (δύο δάχτυλα), ΦΕ-ΓΓΑ-ΡΙ, ΛΑ-ΓΟΣ, ΡΟ-ΛΟ-Ι, ΚΛΟ-ΟΥΝ, ΤΟΥ-ΡΤΑ ή ΤΟΥΡ-ΤΑ κ.ο.κ. Τα παιδιά δυσκολεύονται συνήθως στο συλλαβισμό των μονοσύλλαβων λέξεων (στο ΦΩΣ μετράνε δύο δάχτυλα). Βοηθήστε το να ξεχωρίσει τις συλλαβές πάνω στις καρτέλες π.χ. στην καρτέλα με το ΒΑΖΟ ζητήστε να σας δείξει ποιο είναι το ΒΑ και ποιο το ΖΟ.

Παρατηρήστε πως σε κάθε συλλαβή υπάρχει οπωσδήποτε και μία κόκκινη κάρτα. Πείτε στο παιδί πως οι εύκολες φωνές φτιάχνουν ακόμη και μόνες τους συλλαβή (Ω-ΡΑ), ενώ οι δύσκολες φωνές πάντα συνοδεύουν και «συμφωνούν» με μια εύκολη φωνή. Μάθετε στο παιδί τον κανόνα: «Όσες είναι οι εύκολες φωνές τόσες είναι και οι συλλαβές».

Β2.3. Το αδύνατο [η]

Αργότερα όταν θα κάνετε τις καρτέλες με το «ΑΗΔΟΝΙ» και την «ΜΑΪΜΟΥ», θα μετρήσετε λιγότερα δάχτυλα (συλλαβές) από τις κόκκινες κάρτες που έχουν. Αυτό συμβαίνει γιατί προφέρουμε το [η] γρήγορα μαζί με το προηγούμενο φωνήεν, σε μια συλλαβή. Αυτό το [η] το ονομάσαμε αδύνατο («Το αδύνατο [η] δεν φτιάχνει μόνο του συλλαβή»).

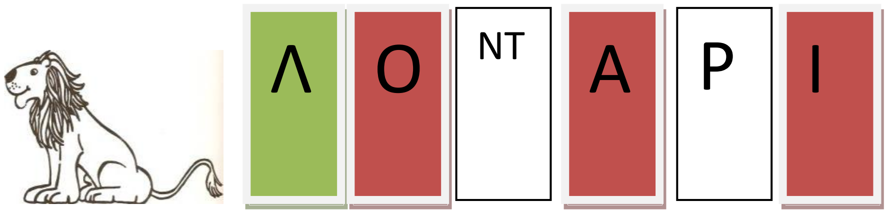
Β2.4. Ο τόνος

Δείξτε στο παιδί πως στις λέξεις με δύο εύκολες φωνές και πάνω, μία ακούγεται πιο δυνατά (στο ΒΑΖΟ το Α ακούγεται πιο δυνατά από το Ο). Για να ξεχωρίζει αυτή η φωνή βάλτε από πάνω της ένα πούλι. Όταν το παιδί τοποθετεί λάθος τον «τόνο» ζητήστε να σας διαβάσει τη λέξη όπως την τόνισε και μετά διορθώστε το.

Β3. Γράμματα

Αν στο παιδί δημιουργήθηκε η έντονη επιθυμία να μάθει τα γράμματα τότε πάνω στις κάρτες των καρτελών γράψτε όμορφα, κεφαλαία γράμματα. Μερικές λέξεις που περιέχουν ψιλά σύμφωνα (ΛΙΟΝΤΑΡΙ κ.ά.) θα εμφανιστούν παράξενα γραμμένες σε όσους ξέρουν να διαβάζουν, όχι όμως και στα παιδιά. Στο πάνω μέρος των καρτελών το παιδί θα αντιγράψει τη λέξη με τη βοήθειά σας, ενώ μπορείτε να χρησιμοποιήσετε και ένα τετράδιο για να αντιγράψει τη λέξη όσες φορές θέλει. Πάντα όμως θα χρησιμοποιεί πράσινη ξυλομπογιά για να γράψει τα ψιλά σύμφωνα. Μπορείτε επίσης να φτιάξετε επιπλέον κάρτες, όμοιες με αυτές των καρτελών, για να «γράφει» και άλλες, δικές του, λέξεις.

Αν το παιδί όταν του δείχνετε μια μεμονωμένη κάρτα γνωρίζει ποια φωνή (φθόγγο) συμβολίζει, τότε μπορείτε να του αποκαλύψετε και το όνομα του γράμματος (το Ε το λέμε «έψιλον», το ΟΥ - «όμικρον ύψιλον» κ.ο.κ).



Β3.1. Ηχηρά και άηχα σύμφωνα

Το παιδί κάνοντας τις Βασικές Λέξεις θα μάθει 26 δύσκολες φωνές (26 σύμφωνα). Ζητήστε του να τις χωρίσει με βάση τη διάρκειά τους («Μπορούμε να τις λέμε συνέχεια ή για μια στιγμή;»). Στην ομάδα με τα σύμφωνα διαρκείας θα βρεθούν οι φωνές: Β, Φ, Μ, Δ, Θ, Ζ, Σ, Γ, Χ, Ν, Λ, Ρ και τα ψιλά Γ, Χ, Ν, Λ, ενώ στα στιγμιαία σύμφωνα οι φωνές: ΜΠ, Π, ΝΤ, Τ, ΤΣ, ΤΖ, ΓΚ, Κ, και τα ψιλά ΓΚ, Κ.

Έπειτα πάρτε τα σύμφωνα που διαρκούν και βρείτε ποιο μέρος του στόματος χρειάζεται περισσότερο στην προφορά τους· τα Β, Φ χρειάζονται τα χείλη, τα Δ, Θ τα δόντια, τα Σ, Ζ τα δόντια και τη γλώσσα, τα Ν, Λ, Ρ τη γλώσσα, τα Γ, Χ ακούγονται βαθιά από το λαιμό. Κάντε το ίδιο και με την άλλη ομάδα.

Τώρα βάλτε μαζί τα σύμφωνα και των δύο ομάδων που χρειάζονται τα χείλη για να προφερθούν (Β, Φ, Μ, ΜΠ, Π) και ρωτήστε το παιδί αν κάποια μοιάζουν μεταξύ τους. Τα παιδιά εύκολα ταιριάζουν το Β με το Φ και το ΜΠ με το Π. Ρωτήστε το τώρα σε τι διαφέρει το Β από το Φ που έφτιαξαν ζευγάρι («Το Β προφέρεται πιο δυνατά από το Φ, το Β είναι ηχηρό και το Φ άηχο»). Δείξτε του, επίσης, πως άμα πιάσουμε την μύτη μας δεν μπορούμε να προφέρουμε το ηχηρό Μ (το ίδιο συμβαίνει και με τα Ν).

Παρόμοια δουλέψτε και με τα υπόλοιπα σύμφωνα και σημειώστε τα σε έναν Πίνακα.

	Σύμφωνα			
	συνεχόμενα			μιας στιγμής
Χείλια	Μ		Β - Φ	ΜΠ - Π
Δόντια			Δ - Θ	ΝΤ - Τ
			Ζ - Σ	ΤΖ - ΤΣ
Γλώσσα	Ν	Λ	Ρ	
(ψιλά)	*Ν*	*Λ*		
Λαιμός			Γ - Χ	ΓΚ (ΓΓ) - Κ
(ψιλά)			*Γ - Χ*	*ΓΚ (ΓΓ) - Κ*

Σειρά έχουν τώρα τα φωνήεντα. Ζητήστε από το παιδί να τα χωρίσει σε πέντε ομάδες και σημειώστε τα στον Πίνακα (Α, Ο/Ω, ΟΥ, Ε/ΑΙ, Η/Ι/Υ/ΕΙ/ΟΙ)

Παρατήρηση: Οι αρχαίοι φιλόλογοι τα σύμφωνα διαρκείας τα ονόμαζαν «ημίφωνα» και τα στιγμιαία «άφωνα».

Β3.2. Το ψεύτικο /η/

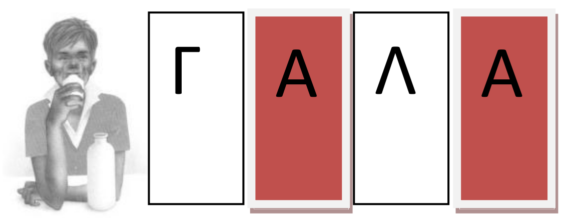
Όταν μάθει να γράφει σωστά τις λέξεις και να τις διαβάζει άνετα, ζητήστε του να γράψει τις λέξεις που περιέχουν ψιλά σύμφωνα μόνο με μαύρο μολύβι. Για τέτοιες λέξεις όπως *Γ*ΕΦΥΡΑ, ΛΑ*Γ*ΟΙ δεν υπάρχει πρόβλημα. Πώς όμως θα προφέρουμε ψιλά το γάμα στη *Γ*ΑΛΑ χωρίς να μπερδευτούμε και διαβάσουμε τη λέξη ως ΓΑΛΑ;

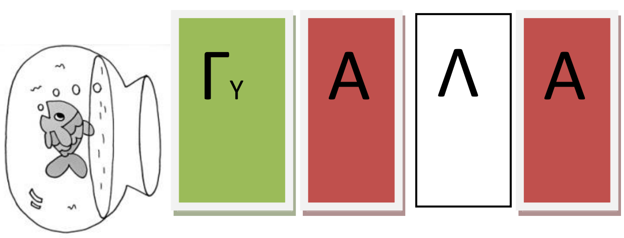
Σ' αυτές τις περιπτώσεις μετά το ψιλό σύμφωνο γράφουμε ένα /η/· στη ΓΥΑ-λα χρησιμοποιούμε το ύψιλον, στις κού-ΝΙΕΣ το γιώτα. Το /η/ αυτό το ονομάσαμε «ψεύτικο» γιατί δεν μας δείχνει τον αντίστοιχο φθόγγο αλλά μας βοηθάει να διαβάσουμε ψιλά το σύμφωνο.

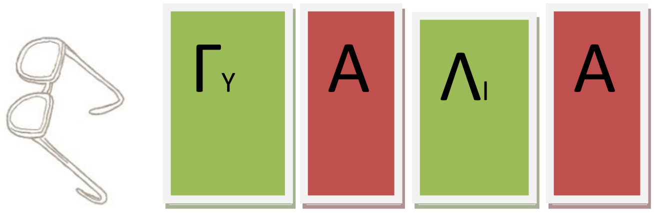
Ψεύτικο /η/ γράφουμε όταν τα ψιλά σύμφωνα του λαιμού διαβάζονται μαζί με τα φωνήεντα [α] [ο] [ου] (γιαγιά, Γιώργος, γιούπι). Αν αρθρώνονται με το [ε] και το [η] διαβάζονται πάντα ψιλά (ράγες, γη).

Στα ψιλά σύμφωνα της γλώσσας γράφουμε το ψεύτικο /η/ και πριν το [ε] (κούνιες, ήλιε). Αν το λάμδα και το νι αρθρώνονται με το [η] διαβάζονται συνήθως χοντρά, εκτός από μερικές περιοχές της Ελλάδας που προφέρονται ψιλά (λύκος αλλά και λύκος).

Παρατήρηση: Οι λέξεις «ράγες» και «γη» μπορούν να προφερθούν και χοντρά. Τότε το έψιλον και το ήτα προφέρονται με το στόμα πιο ανοικτό και ήταν, μάλλον, τέτοια τα «μακρά» φωνήεντα της αρχαίας αττικής διαλέκτου.







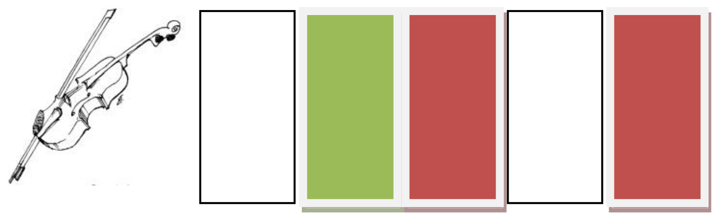
Β3.3. Το ψεύτικο /η/ στη θέση των ψιλών συμφώνων γ, χ, ν

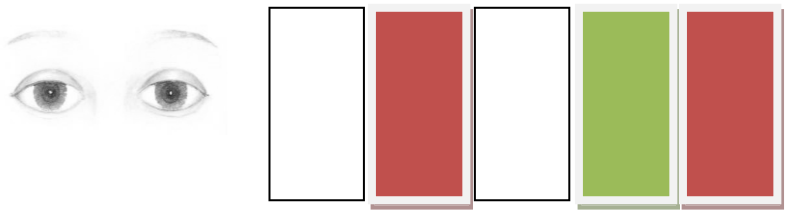
Παλιότερα τη λέξη Κυριακή τη γράφαμε Κυργιακή δηλαδή γράφαμε και το ψιλό γ που έχει. Αλλά ακόμα και αν αφαιρέσουμε το γάμα η λέξη ακούγεται το ίδιο.

Αν στην Κυριακή το ψεύτικο γιώτα αντικατέστησε το ψιλό γ, στη λέξη πάπια αντικαθιστά το ψιλό χ (πάπχια) γιατί το σύμφωνο που συνοδεύει είναι άηχο. Το φαινόμενο αυτό αφορά όλα τα χοντρά σύμφωνα που δεν έχουν - ακριβώς γι' αυτό - αντίστοιχα ψιλά (βγιολί = βιολί, μάτχια = μάτια).

Στην περίπτωση που το γιώτα γράφεται μετά το μ αντικαθιστά το ψιλό ν (ψωμνιά = ψωμιά).

Παρατήρηση: Η λέξη Κυριακή μπορεί να διαβαστεί με δύο ακόμη τρόπους: αν το γιώτα σχηματίσει δική του συλλαβή (Κυ-ρι-α-κή) ή αν σχηματίσει δίφθογγο με το άλφα (Κυ-ρια-κή, χωρίς να ακούγεται γ), φαινόμενο ασυνήθιστο για τη σημερινή μας προφορά αλλά, μάλλον, όχι για την παλιότερη. Για τέτοια προφορά ο Μ. Τριανταφυλλίδης χρησιμοποίησε μάλιστα τον όρο «μισόφωνα».





Β3.4. Άλλες ιδιαιτερότητες στο γράψιμο συλλαβών

- Η συμπροφορά των φθόγγων κσ (κσύλο) αποδίδεται στη γραφή με το «διπλό γράμμα» ξι, ενώ των φθόγγων πσ (πσωμί) με το γράμμα ψι.
- Ο φθόγγος ζ όταν βρίσκεται μπροστά από ηχηρό σύμφωνο γράφεται με το γράμμα σίγμα (ζβούρα = σβούρα). Το συνηθίσαμε έτσι γιατί το σίγμα όταν αρθρωθεί μαζί με ηχηρό σύμφωνο ακούγεται ως «ζ» (ο πατέρας μου = ο πατέραζμου).
- Τα ν/ν όταν βρίσκονται πριν τα χ/χ, γράφονται με το γράμμα γάμα (έλενχος = έλεγχος, βράνχια = βράγχια).
- Οι συνδυασμοί «αυ», «ευ» αποδίδουν τους φθόγγους «αβ» και «εβ» αν ακολουθεί φωνήεν ή ηχηρό σύμφωνο (ευήλιος, ταύρος). Αν συνοδεύονται από άηχο σύμφωνο διαβάζονται άηχα σαν «αφ» και «εφ» (αυτί, πεύκο).
- Σε λέξεις όπως μαϊμού, σημειώνουμε διαλυτικά για να μην διαβαστούν λάθος.
- Σε μερικές λέξεις γράφουμε παραπανίσια («άφωνα») γράμματα πχ φύλ(λ)ο, Εύ(β)οια, Πέμ(π)τη. Παλιότερα τα γράμματα αυτά, συνήθως, διαβάζονταν όπως συμβαίνει και σήμερα με τη λέξη νεράντζι που προφέρεται και όπως γράφεται και σαν νεράτζι.

Β3.5. Αλφαβήτα

Αν το παιδί γνώρισε τα γράμματα ξι και ψι μπορεί να μάθει την Αλφαβήτα. Φτιάξτε κίτρινες κάρτες που δείχνουν τα κεφαλαία και τα πεζά γράμματα στις όψεις τους. Με τις Κάρτες των Γραμμάτων - και όχι τις Κάρτες των Φωνών - θα φτιάχνει το παιδί, στο εξής, τις λέξεις που θέλει.

Τώρα είναι έτοιμο να διαβάσει ολόκληρες λέξεις (στην αρχή συλλαβιστά) και να τις αντιγράψει σε ένα δίγραμμο τετράδιο, σκεπάζοντας προηγουμένως την λέξη για να μην την βλέπει.

Β4. Συμπεράσματα

Η προσπάθεια να βρούμε έναν πιο εύκολο τρόπο να διδάξουμε στα παιδιά ανάγνωση και γραφή μας οδήγησε σε μια βαθύτερη κατανόηση της γλώσσας και των νόμων της, καταρχήν στο φθογγολογικό τομέα και εν μέρει στο συλλαβισμό. Ταυτόχρονα μας έδωσε νέες ιδέες για την προφορά και την εξέλιξη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας που ξεφεύγουν τόσο από την ερασμιακή προφορά όσο και από την άποψη που δέχεται η Ακαδημία Αθηνών. Αλλά γι' αυτά χρειάζεται να επανέλθουμε για να εξηγήσουμε την ύπαρξη δίψηφων φθόγγων, την ονομασία μερικών γραμμάτων και τις ιδιαιτερότητες στο γράψιμο ορισμένων συλλαβών.

Β5. Βιβλιογραφικές Αναφορές

«Νεοελληνική Γραμματική της δημοτικής», Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 2002

«Ο κόσμος του παιδιού», τόμοι Α-Β, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1989

«Σκέψη και Γλώσσα», Λεφ Βιγκότσκι, Εκδόσεις «Γνώση», Αθήνα 1988

Τοπική Ιστορία & Μουσειακή Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο: Μια Διδακτική πρόταση

Θανάσης Διαλεκτόπουλος

Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. 1ης Εκπ. Περιφ. Καβάλας, dialektopoulos@live.nl

Περίληψη

Η Τοπική Ιστορία στο Σχολείο εντάσσεται στη Ζώνη Βιωματικών Δραστηριοτήτων ως ένα πεδίο μελέτης και έρευνας. Η διδακτική πρόταση που εισηγείται η παρούσα εργασία έχει τίτλο «Γνωρίζω την Ιστορία του τόπου μου» και αποσκοπεί στο να παράσχει τη δυνατότητα στο σχολείο να αναδιατάξει τη σχέση του μαθητή με την ιστορία και τα μνημεία του τόπου του ώστε να βελτιωθεί η γνώση της πολιτιστικής του κληρονομιάς, να αναζητηθεί η ταυτότητά του και να επιβεβαιωθεί η συλλογική του μνήμη. Στηρίζεται στο διδακτικό μοντέλο *διαδικασίας* (process model) και σύμφωνα με τις αρχές της μαθητοκεντρικής αντίληψης δίνει έμφαση στη διαδικασία μέσα από την οποία οι μαθητές κατακτούν τη γνώση μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν, πράττοντας. Με το σωστό σχεδιασμό, χρονικό προγραμματισμό και καταμερισμό εργασιών τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο ομάδων οι μαθητές εργάστηκαν χρησιμοποιώντας ποικιλία ερευνητικών μεθόδων και πηγών και ανταποκρίθηκαν επαρκώς στα προσδοκώμενα αποτελέσματα που τέθηκαν στους στόχους και σκοπούς.

Λέξεις κλειδιά: Τοπική ιστορία, Μουσειακή εκπαίδευση, Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Α. Εισαγωγή

Η τοπική ιστορία με τη διδακτική χρήση και εκμετάλλευση της ορατής ιστορικής πραγματικότητας ως παρόν που επιβιώνει, ως σύγχρονη πραγματικότητα που εξελίσσεται, προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες, ώστε να αντιλαμβάνονται γνωστικά αυτό που υπάρχει γύρω τους, να βιώνουν δηλαδή ότι ανήκουν κάπου συγκεκριμένα, εκεί που διαμορφώνεται και οικοδομείται το δικό τους παρόν.

Η παρούσα εργασία εισηγείται ένα σχέδιο διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας που στηρίζεται στο διδακτικό *μοντέλο διαδικασίας* (process model). Ακολουθείται η μέθοδος project όπου η μάθηση πηγάζει από την εμπειρία που αποκτούν οι μαθητές από την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας. Αξιοποιούνται στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας, μέσα και τεχνικές από ποικίλους χώρους και δράσεις με στόχο να καλλιεργηθεί η παρατήρηση η κριτική ικανότητα και η ομαδοσυνεργατικότητα των μαθητών.

Η διδακτική πρόταση που παρουσιάζεται έχει τίτλο «Γνωρίζω την Ιστορία του τόπου μου». Η γενική ιδέα της διδακτικής πρότασης ήταν να δοθεί η δυνατότητα στο σχολείο να αναδιατάξει τη σχέση του μαθητή με την ιστορία και τα μνημεία του τόπου του ώστε να βελτιωθεί η γνώση της πολιτιστικής του κληρονομιάς, να αναζητηθεί η ταυτότητά του και να επιβεβαιωθεί η συλλογική του μνήμη.

Υλοποιητές του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν οι μαθητές της Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου της Ν. Καρβάλης Καβάλας σε διασχολική συνεργασία με τους μαθητές της Δ΄ τάξης του 2ου Δημοτικού Σχολείου Θάσου. Άρτια υπήρξε η συνεργασία των εκπαιδευτικών των δύο Σχολείων και σημαντική η δική μας καθοδήγηση.

Το πρόγραμμα έλαβε χώρα το σχολικό έτος 2012-2013, είχε δίμηνη διάρκεια και αφορούσε τη θεματική ενότητα «Αρχαία εποχή». Στη 2η φάση του προγράμματος οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου Ν. Καρβάλης, αναζητώντας τους πρώτους έποικους στην περιοχή τους, επισκέφτηκαν τη Θάσο και εκπόνησαν από κοινού με τους μαθητές του 2ου Δημοτικού Σχολείου Θάσου εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στο Αρχαιολογικό Μουσείο και την Αρχαία Αγορά. Δόθηκε η ευκαιρία για σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών των δύο σχολείων μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών και μορφωτικών αγαθών.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Στόχοι της διδακτικής πρότασης είναι:

- να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας, δεδομένου ότι η τοπική ιστορία προωθεί σημαντικά την ανακάλυψη, τη συλλογή, την παρατήρηση, την αξιολόγηση, την ταξινόμηση των ιστορικών πηγών αλλά και την εξαγωγή και την παρουσίαση επιμέρους και γενικότερων συμπερασμάτων, με συνέπεια το ιστορικό μάθημα και η σχολική ειδικότερα έρευνα και διδακτική εργασία να αποβαίνουν βιωματικές και γι' αυτό να εκπληρώνουν το σκοπό και τους στόχους τους στην εκπαίδευση.
- να εντοπίσουν, να εξοικειωθούν και να μάθουν να επιλέγουν αλλά και να χρησιμοποιούν το ευρύ φάσμα των πηγών ιστορικής πληροφόρησης (έγγραφα, φωτογραφίες, μουσειακά εκθέματα κλπ.). Η επιλογή δηλαδή, της ερευνητικής μεθόδου

και η συστηματική οργάνωση της διαδικασίας αυτής, που στηρίζεται σε επιλεγμένες μορφές σχολικής έρευνας, συνιστούν παράγοντες που ενδυναμώνουν τη βιωματική προσέγγιση του υλικού της τοπικής ιστορίας και σε επέκταση και της γενικής.

- να κοινωνικοποιηθούν και μέσα από την αναγνώριση και τη συνειδητοποίηση της κοινής ιστορικής μνήμης των κατοίκων της περιοχής τους να επιχειρήσουν ερμηνεία της τοπικής νοοτροπίας και της συμπεριφοράς των ανθρώπων.
- Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του γεωγραφικού παράγοντα στη γένεση των κοινωνιών και τη διαμόρφωση της ιστορικής τους εξέλιξης.
- Να αναπτυχθεί το πνεύμα των μαθητών στη διάσταση των ανοιχτών οριζόντων ώστε να παραμερίζεται από τη συνείδησή τους ο μονοδιάστατος εθνοκεντρισμός και να προωθείται μεθοδικά η προσέγγιση και κατανόηση των πολιτισμικών μορφών άλλων ανθρώπων και λαών.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Κύριο μέλημα από την υλοποίηση του προγράμματος είναι η καλλιέργεια στάσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους μαθητές:

- Να αναπτύξουν τη συμμετοχή και την υπευθυνότητά τους κατά το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος
- Να μάθουν να συνεργάζονται, να διερευνούν κριτικά και να παίρνουν αποφάσεις
- Να γνωρίσουν το περιβάλλον στο οποίο ζουν, την ιστορία του και τους ανθρώπους του
- Να διαμορφώσουν οικολογική συνείδηση και να συμμετέχουν ενεργά στην ορθολογική διαχείριση και προστασία του περιβάλλοντος.

Να αποκτήσουν δεξιότητες όπως:

- Να διατυπώνουν ερωτήματα και υποθέσεις
- Να εντοπίζουν και να καταγράφουν συστηματικά πληροφορίες και στοιχεία
- Να ομαδοποιούν ομοιογενή στοιχεία, να τα ταξινομούν και να κάνουν παρατηρήσεις
- Να φτιάχνουν συλλογές αντικειμένων και φωτογραφικές συλλογές δημιουργώντας "μουσείο" και βιβλιοθήκη τάξης
- Να γράφουν και να αφηγούνται φανταστικές ιστορίες από την ιστορική περίοδο που εξετάζουν
- Να σκηνοθετούν και να δραματοποιούν ιστορικά γεγονότα

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Το σχέδιο διδασκαλίας της Τοπικής ιστορίας που εισηγείται η παρούσα καινοτομία, στηρίζεται σε ένα διδακτικό *μοντέλο διαδικασίας* (process model). Το μοντέλο αυτό έχει ως αφετηρία την άποψη ότι η εκπαίδευση είναι μια σειρά από αναπτυξιακές διαδικασίες οι οποίες μπορούν να προωθηθούν μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη τη φύση του μαθητή και την ανάπτυξή του ως ανθρώπινο ον. Το περιεχόμενο, οι μέθοδοι και οι διαδικασίες επιλέγονται με σημείο αναφοράς την προώθηση των αναπτυξιακών διαδικασιών και αξιολογείται τόσο η καταλληλότητα του περιεχομένου και των διαδικασιών που επιλέχθησαν, όσο και η πραγματοποίηση ή μη της αναμενόμενης ανάπτυξης (Kelly, 1999:77). Το μοντέλο διαδικασίας βασίζεται στην ποιότητα του εκπαιδευτικού, καθώς σ' αυτό ο ίδιος δεν χειραγωγείται, αντίθετα στηρίζεται στην κρίση του. Παρουσιάζει δυσκολία εφαρμογής στην πράξη αλλά δίνει την ευκαιρία στον διδάσκοντα για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη (Stenhouse, 2003:127-128). Αντίθετα με την παραδοσιακή αντίληψη στην εκπαίδευση η οποία δίνει έμφαση στο περιεχόμενο και την έκταση της γνώσης, εδώ, ακολουθώντας τις αρχές της μαθητοκεντρικής αντίληψης, δίνεται έμφαση στη διαδικασία μέσα από την οποία οι μαθητές κατακτούν τη γνώση μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν, πράττοντας (Holt, 1995).

Προτείνεται η μέθοδος project όπου η μάθηση πηγάζει από την εμπειρία που αποκτούν οι μαθητές από την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας (Frey, 1986· Βαϊνά 1996). Για τον Χρυσαφίδη (1994) η μέθοδος Project είναι ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφόρμηση βιωματικές καταστάσεις. Είναι δηλαδή ανάγκες προβλήματα και απορίες του παιδιού, που πηγάζουν από την καθημερινή ζωή καθώς και από τις εμπειρίες και τις ανάγκες του ατόμου που του δημιουργούνται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο όπου ζει και ενσωματώνεται. Καλύπτει τις ανάγκες του ατόμου για εντατικοποίηση της προσωπικής διερεύνησης και της επικοινωνιακής διαδικασίας. Θέτει στο επίκεντρο της διαδικασίας τις βιωματικές καταστάσεις των παιδιών (ατομικά ή ομαδικά) στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης. Η γνώση μπαίνει στην υπηρεσία της αναζήτησης και της προβληματικής των μελών της ομάδας. Ο μαθητής μαθαίνει να προσεγγίζει την επιστημονική αλήθεια μέσα από ατομικές και ομαδικές αναζητήσεις, να μοιράζεται τη χαρά της επιτυχίας και να νιώθει τη χαρά της συμβολής, που ενισχύει το αυτοσυναίσθημά του.

Στη διδακτική μας πρόταση η διαδικασία αυτή υλοποιείται με την ιστορική έρευνα σε ομάδες εργασίας όπου δίνεται έμφαση στις αρχές της ανακαλυπτικής-ερευνητικής μάθησης με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα επίπεδα της διδασκαλίας, την αναζήτηση στους χώρους έρευνας και τη χρήση και αξιοποίηση πολλαπλών διδακτικών μέσων και πηγών (Λεοντσίνης, 1996). Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές, μέσα από μια συνεργατική ερευνητική διαδικασία, να εργαστούν ως ιστορικοί ερευνητές, δηλαδή να προβληματιστούν, να διατυπώσουν υποθέσεις εργασίας, να συλλέξουν, να καταγράψουν και να αναλύσουν αρχειακό υλικό, φυσικές μαρτυρίες, λογοτεχνικά κείμενα, καθώς και ιστορικό υλικό τεκμηρίωσης με στόχο την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, την κριτική εμβάθυνση του εξεταζόμενου θέματος και τέλος την παραγωγή «ιστορικής γνώσης» (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2001).

Ο προγραμματισμός και η οργάνωση της ομαδικής εργασίας των μαθητών αλλά και των ενεργειών του δασκάλου γίνονται σύμφωνα με συγκεκριμένους στόχους, ενώ τα αποτελέσματα και η αξιολόγηση τους αποτελούν μέρος μιας καλοσχεδιασμένης

συμμετοχικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Νάκου, 2001). Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τρία στάδια: 1. Προγραμματισμός-σχεδιασμός διδασκαλίας, 2. Εφαρμογή της διδασκαλίας, 3. Παρακολούθηση, Αξιολόγηση.

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Οι ερμηνευτικές δράσεις που περιλαμβάνει η διδακτική πρόταση συνίστανται σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων με εκπαιδευτικό χαρακτήρα και ιστορικο-πολιτισμικό περιεχόμενο (Henri, 2002). Αξιοποιούνται στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας, μέσα και τεχνικές από ποικίλους χώρους και δράσεις που επιχειρούν να καλλιεργήσουν την παρατήρηση την κριτική ικανότητα και την ομαδοσυνεργατικότητα των μαθητών. Χρησιμοποιείται ποικιλία ερευνητικών μεθόδων (καταιγισμός ιδεών, παρατήρηση και καταγραφή, φωτογράφιση κλπ.) και πηγών (κείμενα, αρχεία, βιβλία, ηλεκτρονικές τράπεζες πληροφοριών κλπ.) (Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002).

Το Πρόγραμμα, συμβατό με τη σχολική ύλη και τους ευρύτερους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, εντάσσεται ομαλά στη σχολική διαδικασία προσεγγίζοντας τη μάθηση πολύπλευρα και βιωματικά. Το θέμα συνδέεται τόσο με ενότητες της Γενικής Ιστορίας όσο και άλλων μαθημάτων όπως της Γεωγραφίας, της Γλώσσας, των Τεχνικών κ.ά. Στο πλαίσιο του σχεδιασμού της διδακτικής πρότασης ο δάσκαλος εντοπίζει και καταγράφει τη διαθεματική αυτή σύνδεση έτσι ώστε να χρησιμοποιήσει τις σχετικές ενότητες για την καλύτερη κατανόηση του σύνθετου αντικειμένου της Τοπικής Ιστορίας (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτσμού, 2010).

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

Κατά τη διδακτική διαδικασία ο δάσκαλος παρακολουθεί την εργασία των ομάδων έχοντας ρόλο συντονιστή (Ματσαγγούρας, 19880).

Συγκεκριμένα:

- Σημειώνει αν οι μαθητές παρουσιάζουν συνεργατική συμπεριφορά
- Προσφέρει βοήθεια στο έργο της ομάδας, όταν του ζητηθεί
- Προσφέρει ανατροφοδότηση στις επιθυμητές μορφές συνεργατικής συμπεριφοράς
- Προσφέρει βοήθεια στην επιλογή των πληροφοριών
- Οργανώνει δραστηριότητες για τους μαθητές (ερωτηματολόγια, αφηγήσεις κ.ά.) που θα τον βοηθήσουν στη διαδικασία της αξιολόγησης

Οι μαθητές σε ομάδες εργασίας και σε συνεργασία με το δάσκαλό τους αρχίζουν την υλοποίηση της έρευνας-μελέτης του συγκεκριμένου αντικειμένου της τοπικής ιστορίας. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να εξετάσει και να μελετήσει ένα θεματικό πεδίο. Το κάθε θεματικό πεδίο εξετάζεται, όπως και το γενικότερο θέμα, με τη διατύπωση προβληματισμών, επιμέρους ερωτημάτων, υποθέσεων. Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά μέσα από συζήτηση να εντοπίσουν το γενικό σκοπό και να θέσουν τους στόχους της ερευνάς τους. Αυτό μπορεί να γίνει με τη μέθοδο καταιγισμού ιδεών (brain storming) την καταγραφή δηλαδή όλων των ιδεών που διατυπώνονται από όλα τα μέλη της ομάδας. Κατόπιν επακολουθεί συζήτηση και επιλογή των κυριότερων και εφικτών στόχων της έρευνάς τους. Με ξεκάθαρους τους στόχους στο μυαλό τους μπορούν να προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο που είναι ο τρόπος και τα μέσα επίτευξής τους. Τα παιδιά καταγράφουν: Τι ψάχνουμε να βρούμε; Πώς θα το βρούμε; Πού θα το βρούμε;

Μετά το σχεδιασμό, χρονικό προγραμματισμό και καταμερισμό των εργασιών τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε επίπεδο ομάδων τα παιδιά δουλεύουν, σε ατομική και ομαδική βάση τις εργασίες που έχουν αναλάβει χρησιμοποιώντας ποικιλία ερευνητικών μεθόδων και πηγών.

1η Φάση: Προσέγγιση

Εισαγωγικά προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε το θέμα οπτικά μέσα από βιντεοπαρουσίαση, εικόνες, αποκόμματα από τον τύπο και προσπαθήσαμε να παρακινήσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών. Στην πρώτη εντύπωση, σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης, το θέμα μπορεί αμέσως να προκαλέσει συναισθήματα θαυμασμού, συγκίνησης, ευχαρίστησης, οργής, δυσφορίας κλπ.

Σκοπός μας είναι να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές και να τους ενθαρρύνουμε να περιγράψουν την πρώτη τους εντύπωση, διότι η υποκειμενική εμπειρία συνδέεται με τις αρχές της μαθησιακής διαδικασίας.

Η εισαγωγική προσέγγιση του θέματος περιέχει τις ακόλουθες λειτουργίες:

- Συζήτηση του θέματος και ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μαθητών:

  i) Γλωσσική επεξεργασία
  ii) Σύνδεση του αντικειμένου με προσωπικές εμπειρίες
  iii)Δημιουργία γραπτής ή προφορικής (φανταστικής) ιστορίας
  iv) Ο ρόλος και η χρησιμότητα του μνημείου

Καταγραφή από το δάσκαλο των γνώσεων και των απόψεων των μαθητών γύρω από το θέμα.

2η Φάση: Προσέγγιση: Επίσκεψη στο Μουσείο - Αρχαιολογικό χώρο και εκπόνηση εκπαιδευτικού προγράμματος

Στο πλαίσιο της προετοιμασίας για την επίσκεψη οι εκπαιδευτικοί:

- προσδιορίζουν τους στόχους της επίσκεψης
- σχεδιάζουν προσεκτικά την επίσκεψη

- επισκέπτονται το Μουσείο και τον Αρχαιολογικό χώρο και συνεργάζονται με τους υπεύθυνους αυτού του Ιδρύματος
- μελετούν τον οδηγό των εκθεμάτων
- ενεργοποιούν το Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων και φροντίζουν για την ασφαλή μεταφορά των μαθητών

Στο ίδιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν τους μαθητές για την επίσκεψη. Φροντίζουν να τους καλλιεργήσουν κατάλληλη συμπεριφορά στο χώρο και να τους ευαισθητοποιήσουν ώστε να αντιληφθούν την αξία του, να νιώσουν ότι ο χώρος αυτός αποτελεί κοινή πνευματική περιουσία και να τον αγαπήσουν, να τον σεβαστούν και να δείξουν ενδιαφέρον για τα μνημεία και το περιβάλλον.

Σε συνεννόηση με το Μουσείο οι εκπαιδευτικοί εξασφαλίζουν κάποιες προϋποθέσεις για την ομαλή διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος:

- να διατεθεί χώρος για τα παιδιά όπου με ασφάλεια και ησυχία, χωρίς περισπασμούς και ενοχλήσεις, θα μπορούν να εργαστούν
- να ενθαρρυνθούν τα παιδιά στο να κινηθούν π.χ. να παίξουν ένα θεατρικό παιχνίδι
- να δραστηριοποιηθούν οι οπτικές, ακουστικές και κιναισθητικές τους δυνατότητες

Εξασφαλίζοντας τις παραπάνω προϋποθέσεις οι εκπαιδευτικοί της Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου της Ν. Καρβάλης συνόδευσαν τους μαθητές τους στη Θάσο, όπου επισκέφτηκαν το Αρχαιολογικό Μουσείο και την αρχαία Αγορά. Σκοπός της επίσκεψης ήταν να αναζητήσουν τα ίχνη των πρώτων οικιστών στην κωμόπολή τους, που ήταν Θάσιοι έποικοι τον 7ο π.Χ. αιώνα. Η επίσκεψη περιλάμβανε επιτόπια ξενάγηση, συμμετοχή σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εργασία και έκφραση.

Στο Αρχαιολογικό Μουσείο τους περίμεναν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές της Δ΄ τάξης του 2ου Δ.Σ. Θάσου και μετά από σύντομη γνωριμία μεταξύ τους συνέπραξαν στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Μετά από ξενάγηση διάρκειας 20 λεπτών στις αρχαιότητες του Μουσείου οι μαθητές των δύο σχολείων χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες, κάθε μια από τις οποίες ανέλαβε ένα φύλλο εργασίας με τις εξής θεματικές:

- Λατρευτικές συνήθειες
- Διατροφικές συνήθειες-οικιακά σκεύη
- Καθημερινότητα-ασχολίες
- Επιτύμβιες στήλες-ταφικά έθιμα
- Ενδυματολογία-κοσμήματα

Το κάθε φύλλο εργασίας (Παράρτημα 1) περιείχε 13 ερωτήσεις παρατήρησης, καταγραφής, κριτικής ικανότητας, δημιουργικής φαντασίας, σύνδεσης με τη διδακτέα ύλη, σύνδεσης του τότε με το σήμερα κλπ. Έγινε προσπάθεια προσέγγισης τεσσάρων βασικών κατευθύνσεων για πληροφόρηση: ιστορική-πολιτισμική, περιβαλλοντική, κοινωνιολογική, αισθητική.

Οι μαθητές είχαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που τους καλούσαν να χρησιμοποιήσουν τα μάτια τους όχι μόνο για να κοιτάζουν, αλλά για να δουν ό,τι υπήρχε μπροστά τους. Εισήχθησαν έτσι στη λογική της περιήγησης σε αντιδιαστολή με αυτή του τουρισμού, καθότι ο τουρίστας απλώς θαυμάζει, ενώ ο περιηγητής μαθαίνει.

Οι μαθητές ομαδοσυνεργατικά περιέρχονταν τις προθήκες και τα γλυπτά εκθέματα του Μουσείου αναζητώντας τις απαντήσεις στα ερωτήματα του φύλλου εργασίας. Σε κάθε ομάδα επόπτευε ένας εκπαιδευτικός. Η εργασία τους ολοκληρώθηκε σε 45 λεπτά της ώρας.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιλάμβανε, στη συνέχεια, εκπαιδευτικό παιχνίδι αναζήτησης «κρυμμένου θησαυρού» και αρχαιολογικής έρευνας στον παρακείμενο χώρο της αρχαίας Αγοράς με τον τίτλο: Αναζητώντας το μνήμα του στρατηγού Γλαύκου.

Ο στρατηγός ο Γλαύκος, ο γιός του Λεπτίνη, πρωτοστάτησε τον 7ο αιώνα στις κατακτήσεις των Θασίων στην παραλιακή ζώνη της απέναντι ηπειρωτικής ακτής εγκαθιστώντας εμπορικούς σταθμούς. Τότε ιδρύθηκαν οι εμπορικοί σταθμοί της Γαληψού, Οισύμης, Νεάπολης, Ακοντίσματος κλπ. Ο Γλαύκος είναι εκείνος που «καμάρωνε για τις μπούκλες του», όπως φιλικά τον περιγελά ο λυρικός ποιητής Αρχίλοχος. Οι ανασκαφές αποκάλυψαν στην αρχαία αγορά της Θάσου το μνήμα του Γλαύκου που ταυτίστηκε με τη βοήθεια μιας επιγραφής με αρχαϊκά γράμματα: «Είμαι το μνήμα του Γλαύκου, του γιου του Λεπτίνη. Ανάθημα των γιών του Βρέντη».

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες πήραν έντυπο φύλο με σχεδιάγραμμα της αρχαίας Αγοράς και οδηγίες για τον εντοπισμό του μνήματος του Γλαύκου. Ακολουθώντας τις περιγραφές του εντύπου (Παράρτημα 2) συναντούσαν και γνώριζαν και άλλα αξιόλογα μνημεία του χώρου. Επιδίωξή μας ήταν η εξοικείωση των μαθητών με τον περιβάλλοντα χώρο και την πολιτιστική κληρονομιά.

Οι μαθητές εκτελώντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αρχαία Αγορά είχαν παράλληλα να εντοπίσουν τις σύγχρονες παρεμβάσεις των ανθρώπων στο χώρο, (υποδομή πυρασφάλειας, αποψίλωση, κάδοι απορριμμάτων, ρίψη απορριμμάτων) και να συμπληρώσουν πίνακα με τις συνέπειες και προτεινόμενες λύσεις του προβλήματος (περιβαλλοντικές, κοινωνικές, οικονομικές, αισθητικές).

Μετά το πέρας του εκπαιδευτικού προγράμματος μαθητές και εκπαιδευτικοί των δύο σχολείων είχαν την ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα και να καλλιεργηθεί η σύσφιξη των εκπαιδευτικών σχέσεων μεταξύ τους με την ανταλλαγή εμπειριών και μορφωτικών αγαθών.

3η Φάση: Έρευνα – Συλλογή πληροφοριών

Μετά την επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο και την αρχαία Αγορά της Θάσου η επόμενη διδακτική παρέμβαση περιλάμβανε βιβλιογραφική έρευνα και συλλογή πληροφοριών από τους μαθητές.

Οι μαθητές φρόντισαν στο σχολείο για:

- Δημιουργία προσωρινής βιβλιοθήκης

  Συγκέντρωσαν σε ένα τραπέζι στην τάξη βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά και δημιούργησαν μια προσωρινή βιβλιοθήκη. Χρησιμοποίησαν το υλικό αυτό δανειστικά, για να εκτελέσουν διάφορες θεματικές δραστηριότητες.

- Διαμόρφωση γωνιάς μουσείου

  Διαμόρφωσαν στο σχολείο μια γωνιά και την ονόμασαν «γωνιά μουσείου». Εκεί συγκέντρωσαν ποικιλόμορφο εποπτικό υλικό σχετικό με το θέμα. Η γωνιά περιλάμβανε αρχαιοπρεπή αντικείμενα και φωτογραφικό υλικό που αναρτήθηκε σε πίνακα.

Το θέμα παρείχε τη δυνατότητα πραγμάτευσης πολλών και διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων της διδακτέας ύλης και διασύνδεσης διαφορετικών επιστημονικών πεδίων. Η επιθυμία ορισμένων μαθητών να ασχοληθούν και να διερευνήσουν κάποιες παραμέτρους, αποτέλεσε το σημείο εκκίνησης. Διαμορφώθηκαν έτσι τα πλαίσια δράσης: αποφασίστηκαν και υλοποιήθηκαν με συλλογικές και επικοινωνιακές διαδικασίες ποιες θεματικές δραστηριότητες θα γίνονταν, ποιοι θα συμμετείχαν στις ερευνητικές ομάδες που συγκροτήθηκαν, πότε θα ολοκληρώνονταν οι εργασίες.

Το θέμα προσεγγίστηκε γνωστικά και συναισθηματικά από διάφορες επιστημονικές πλευρές και καλλιτεχνικές διόδους. Οι θεματικές προς διερεύνηση ήταν οι εξής:

- Χωροταξική επιλογή

  i) Γιατί οι άνθρωποι επέλεξαν χωροταξικά το χώρο αυτό για εγκατάσταση;
  ii) Υπήρξαν οικονομικά κίνητρα;
  iii) Ποιοι παράγοντες προσδίδουν στρατηγική σπουδαιότητα στην τοποθεσία;

- Μητρόπολη και αποικία

  i) Τι σχέση μπορεί να έχει η ίδρυση του αρχαίου Εμπορίου με:
  ii) την πολιτική εξουσία της Θάσου;
  iii) τη στρατιωτική της δύναμη;
  iv) την κοινωνική της κατάσταση;

- Οργάνωση και διοίκηση

  i) Πώς ήταν η διοικητική οργάνωση του αρχαίου οικισμού με το όνομα Ακόντισμα;
  ii) Πώς ήταν η στρατιωτική δύναμη του Ακοντίσματος;
  iii) Ποια ήταν η θρησκευτική συνείδηση των κατοίκων;

- Λυρική ποίηση

  i) Πώς παρουσιάζονται οι άνθρωποι μέσα στη Λυρική ποίηση του Αρχίλοχου του Πάριου, ο οποίος έζησε μεγάλο μέρος της ζωής του στη Θάσο και συμμετείχε στην ίδρυση Εμπορείων στην απέναντι στεριά;
  ii) Πώς εκφράζεται ο Αρχίλοχος για τον εαυτό του;
  iii) Πώς αντιμετωπίζεται από τον Αρχίλοχο το ηρωικό ιδεώδες το οποίο αποτελούσε για τους ομηρικούς ήρωες σκοπό της ζωής;

  iv) Τότε και τώρα

Ποιος ήταν ο ρόλος του οικισμού Ακόντισμα στην αρχαία εποχή και ποιος είναι ο ρόλος της κωμόπολης Νέας Καρβάλης σήμερα:

- από χωροταξική πλευρά;
- από οικονομική πλευρά;
- από πολιτιστική πλευρά;

Οι μαθητές παρουσίασαν τις εργασίες τους στην ολομέλεια της τάξης με πρωτότυπους και ευρηματικούς τρόπους, όπως τηλεπαρουσίαση, ραδιοπαρουσίαση, ανακοίνωση κλπ.

Στην τηλεπαρουσίαση μια κούτα είχε διασκευαστεί με άνοιγμα μπροστά ώστε να μοιάζει με οθόνη τηλεόρασης. Τα παιδιά έγιναν εκφωνητές και είπαν τις ειδήσεις για τα αρχαία μάρμαρα με το δικό τους τρόπο:

Ο τάδε επιστήμονας-αρχαιολόγος έκανε την εξής καταπληκτική ανακάλυψη: ανακάλυψε ένα 'μαγικό' υγρό που είναι φιλικό με το περιβάλλον και με ένα μόνο πέρασμα καθαρίζει τη ρύπανση που προκαλούν τα καυσαέρια πάνω στα αρχαία μάρμαρα… κλπ.

Η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με την καταστροφή των μαρμάρων από τη μόλυνση του περιβάλλοντος έδωσε νέες ερευνητικές διαστάσεις στο πρόγραμμα. Με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, προχώρησαν εργαστηριακά στη δημιουργία όξινης βροχής και διαπίστωσαν τις επιδράσεις της σε κομμάτια μαρμάρου. Επίσης δημιούργησαν στρωματογραφική σύνθεση σε μια διαφανή σακούλα απορριμμάτων και αντιλήφθηκαν πόσα χρόνια χρειάζονται κάποια αντικείμενα για να αποσυντεθούν. Από τη δράση αυτή επιδίωξή μας ήταν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την ευθύνη που έχει ο καθένας για την υποβάθμιση του περιβάλλοντος και η πρόταση για έναν οικολογικά αβλαβή κατά το δυνατόν τρόπο ζωής.

4η Φάση: Αναστοχασμός – Ανατροφοδότηση

Η φάση αυτή περιλάμβανε τα ακόλουθα στάδια:

Α) Το στάδιο της *Συγκέντρωσης*

Αναζήτηση απαντήσεων σε ερωτήματα που είχαν δημιουργηθεί:

- με την εμβάθυνση στην προβληματική,
- με την εξέταση των εννοιών μεταξύ τους,
- με την έκφραση απόψεων και τη σύγκρισή τους,
- με την αναζήτηση λύσεων.

Β) Το στάδιο της *Κατάταξης*

- Επεξεργασία και ερμηνεία του υλικού
- Συζήτηση και σύγκριση των απαντήσεων των φύλλων εργασίας

Γ) Το στάδιο της *Αξιολόγησης*

- Ανασκόπηση των θεμάτων και των δραστηριοτήτων
- Αναφορά στη φάση της Προσέγγισης:
  i. εξέταση αν έχουν απαντηθεί όλα τα ερωτήματα,
  ii. ποιες ερωτήσεις ή ποια άλλα θέματα προτάθηκαν,
- Συμπεράσματα για την πορεία μάθησης,
- Βελτιώσεις και προοπτικές

Οι μαθητές ακολουθώντας μαθητοκεντρική μορφή διδασκαλίας είχαν την ευκαιρία να στοχαστούν και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και με το δάσκαλο, με το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης.

5η Φάση: Ελεύθερη Καλλιτεχνική έκφραση

Οι μαθητές μέσα από καλλιτεχνικές δραστηριότητες, δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων μπορούν να έρθουν σε άμεση αντίληψη με τον εθνικό τους πολιτισμικό πλούτο. Στο πλαίσιο της προσπάθειάς μας να ενθαρρύνουμε την έκφραση, την επικοινωνία και τη συνεργασία των μαθητών οργανώσαμε στην αίθουσα τεχνικών εργαστήρια έκφρασης, δημιουργίας και αισθητικής απόλαυσης. Στόχος μας ήταν να ωθήσουμε τους μαθητές:

- Να έρθουν σε άμεση αντίληψη με τον εθνικό τους πολιτισμικό πλούτο
- Να ανακαλύψουν και να εκφράσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες
- Να καλλιεργηθούν πολιτιστικά και αισθητικά κατανοώντας το ρόλο της τέχνης του θεάτρου
- Να εκτονωθούν με την κίνηση και το λόγο

Προσεγγίσαμε ένα τόσο οικείο χώρο, όπως ο αρχαιολογικός χώρος του Ακοντίσματος, με μια άλλη ματιά μέσα από τη λειτουργία της θεατρικής έκφρασης με σκοπό να τον επαναπροσδιορίσουμε. Εστιάσαμε τις σκέψεις μας στον καλύτερο τρόπο για να «ταξιδέψουμε» στο αρχαίο Ακόντισμα και αμέσως προέκυψε το πρώτο ερώτημα: «Πώς θα καταφέρουμε αυτό που έχουμε δει τόσες φορές μέχρι τώρα και δεν μας προκαλεί πλέον καμιά εντύπωση, να το δούμε ξανά με ένα 'άλλο' μάτι που θα μας κινήσει το ενδιαφέρον; Πώς θα μπορέσουμε να δούμε το Ακόντισμα, λες και το βλέπουμε για πρώτη φορά; Πώς θα γίνει δυνατό να ανακαλύψουμε ξανά το χώρο της ευρύτερης περιοχής όπου ζούμε, απαλλαγμένοι από στερεότυπες εικόνες και εκφράσεις;». Ένας τρόπος για να το πετύχουμε είναι να αλλάξουμε ιδιότητα: να μπούμε σε μια χρονομηχανή, να ταξιδέψουμε στο παρελθόν και να βρεθούμε στο Ακόντισμα με μια καινούρια ιδιότητα.

Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να ονειρευτούν, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να κινητοποιήσουν δυνάμεις κοινωνικές και πολιτιστικές. Κυριάρχησε ένα αίσθημα εφορίας σε όλους. Αποφάσισαν να ενσαρκώσουν τους Θάσιους εποικιστές τον 7ο π.Χ. αιώνα. Μοιράστηκαν οι ρόλοι και σε συνεργασία με τη δασκάλα των τεχνικών έγινε ο σχεδιασμός για την κατασκευή των όποιων απαραίτητων αξεσουάρ για το θεατρικό δρώμενο. Τα παιδιά πήραν το μήνυμά μας για χαρούμενη συνεργασία και αλληλοσεβασμό και βοήθησαν με τον καλύτερο τρόπο. Ο ενδυματολογικός εξοπλισμός των μαθητών προήλθε από το 2ο Δ.Σ. Θάσου.

Στο θεατρικό παιχνίδι που έλαβε χώρα στο Ακόντισμα, συμμετείχαν όλοι σχεδόν οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης. Νιώσαμε πως η ομάδα είχε βρει μια εσωτερική συνοχή. Ίσως να είχε παίξει ρόλο ο φυσικός χώρος που αφ' ενός υπέβαλλε μια ηρεμία, αφ' ετέρου ήταν πρωτόγνωρος και απάλλασσε τα παιδιά από το φορτίο των σχέσεων που διαμορφώνονται στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Μέσα από τους ρόλους τα παιδιά άγγιξαν επικοινωνιακά προβλήματα, ήταν πιο έτοιμα να συνεργαστούν και να μάθουν.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Η υλικοτεχνική υποδομή που χρησιμοποιήθηκε στην υλοποίηση του προγράμματος υπήρξε το έντυπο υλικό, η χρήση υπολογιστή και το διαδίκτυο, οι βιντεοσκοπήσεις, το εργαστηριακό υλικό, τα μουσειακά εκθέματα, το φωτογραφικό υλικό, ο θεατρικός εξοπλισμός κλπ.

Β7. Έρευνα

Η αξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία που διατρέχει όλες τις φάσεις της διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας και αφορά το δάσκαλο αλλά και τους ίδιους του μαθητές ατομικά και ομαδικά (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι 2003· Λεοντσίνης, 2006). Η αξιολόγηση αφορά, τόσο τους διδακτικούς στόχους, όσο και τη μέθοδο οργάνωσης και υλοποίησης της εργασίας. Όπως έχει αναφερθεί, ο δάσκαλος προβαίνει σε διαγνωστική αξιολόγηση, διαπιστώνει τις γνώσεις των μαθητών του για το συγκεκριμένο ιστορικό θέμα, καταγράφει τις δεξιότητες και τις στάσεις τους, καθώς και τις δυσκολίες που συναντούν στην οργάνωση της ομαδικής εργασίας, ώστε να προγραμματιστεί σωστά το διδακτικό έργο (Τραϊανού, (2007).

Κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας ο δάσκαλος παρατηρεί και καταγράφει τις ενέργειες, τις επιτυχίες αλλά και τις δυσκολίες των μαθητών – μαθησιακές και μεθοδολογικές – έτσι ώστε να διαμορφώνει τη διδασκαλία του με τρόπο που βοηθά στην υπέρβασή τους (διαμορφωτική αξιολόγηση). Στο ίδιο στάδιο οι μαθητές προβαίνουν σε αυτοαξιολόγηση τόσο ατομικά όσο και σε επίπεδο ομάδας (Ηλιοπούλου, 2002).

Τέλος ο δάσκαλος και οι μαθητές προβαίνουν σε συνολική αξιολόγηση του έργου τους και διατυπώνουν προτάσεις (Ανδρέου, 2008).

Αξιολόγηση

- Πόσο επιτυχής ήταν η προσέγγιση που ακολουθήθηκε;
- Ποιες δυσκολίες προέκυψαν;
- Βοήθησε τα παιδιά να αναπτύξουν ερευνητικές δραστηριότητες και τεχνικές κατά τη διάρκεια του προγράμματος;
- Ήταν η μελέτη κατάλληλη για την ηλικία, τις ικανότητες και τις κλίσεις των μαθητών;
- Ποιες δεξιότητες και στάσεις ανέπτυξαν οι μαθητές;
- Ήταν οι ερωτήσεις και οι προβληματισμοί των μαθητών ουσιαστικοί για το θέμα που ερευνούσαν;
- Πώς αξιολογούνται οι απαντήσεις των μαθητών, ατομικές και ομαδικές στις ερωτήσεις: μνήμης/ανάκλησης πληροφοριών, κατανόησης πληροφοριών, εφαρμογών, ανάλυσης, σύνθεσης, κρίσης/αξιολόγησης;
- Πώς αξιολογούνται οι δραστηριότητες και τα αποτελέσματά τους.
- Τι έμαθαν τα παιδιά: για την ιστορική περίοδο που μελετούσαν;

Επιστέγασμα της επιτυχούς έκβασης του προγράμματος και της αγαστής συνεργασίας των δύο σχολείων στην υλοποίησή του ήταν η πρόταση αδελφοποίησής τους. Με τη λήξη του σχολικού έτους συναντήθηκαν όλοι μαζί στο χώρο της αρχαίας Αγοράς της Θάσου, σε ένα μέρος συμβολικό, κοντά στο αρχαίο λιμάνι, από όπου ξεκίνησαν κάποτε οι Θάσιοι για να ιδρύσουν τον εμπορικό σταθμό στην απέναντι ακτή του αρχαίου Ακοντίσματος της σημερινής Ν. Καρβάλης. Οι Διευθυντές των Σχολείων ανέγνωσαν το πρωτόκολλο αδελφοποίησης το οποίο στη συνέχεια υπογράφηκε από το Δήμαρχο Θάσου, την Αντιδήμαρχο Καβάλας, το Σχολικό Σύμβουλο και τους δύο Διευθυντές. Για την εκδήλωση κατασκευάστηκαν τιμητικές πλακέτες που αντηλλάγησαν από τους Διευθυντές των δύο σχολείων.

Οι μαθητές παρουσίασαν στο κοινό δύο θεατρικά δρώμενα ως καλλιτεχνική έκφραση και επιστέγασμα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Το θεατρικό δρώμενο του σχολείου της Θάσου αναφερόταν στους πρώτους έποικους του νησιού που προέρχονταν από την Πάρο οι οποίοι μετά την εγκατάστασή τους αναζήτησαν καινούργιους πλουτοπαραγωγικούς τόπους και ίδρυσαν νέες αποικίες στις απέναντι παραλίες. Το δρώμενο του σχολείου της Ν. Καρβάλης αναφερόταν σε «έποικους» της σύγχρονης εποχής, τους Μικρασιάτες πρόσφυγες από την Καππαδοκία που με την ανταλλαγή των πληθυσμών το 1924 έφτασαν με πολλούς κόπους και εγκαταστάθηκαν στην αφιλόξενη τότε περιοχή της σημερινής Ν. Καρβάλης.

Λίγες μέρες αργότερα μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς του σχολείου της Θάσου βρέθηκαν και στο αρχαίο Ακόντισμα όπου έλαβε χώρα η ίδια τελετή. Μεγάλο μερίδιο στην επιτυχία του προγράμματος έχουν οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων των δύο σχολείων. Η στήριξη και αρωγή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ήταν ιδιαίτερα σημαντική και πολύτιμη συμβάλλοντας στο «άνοιγμα» του σχολείου στην τοπική κοινωνία.

Β8. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η εφαρμογή του προγράμματος Τοπικής Ιστορίας και Μουσειακής Εκπαίδευσης παρουσίασε άριστα αποτελέσματα και έδειξε πως θα πρέπει να αποτελεί μέρος του ΑΠΣ διότι εισάγει την ερευνητική διαδικασία, προωθεί τη διαθεματικότητα-διεπιστημονικότητα, εξάπτει το ενδιαφέρον των μαθητών και τους μαθαίνει να λειτουργούν ως ομάδα, συμβάλλοντας στην αυτογνωσία τους. Τους έδωσε τη δυνατότητα να αντιληφθούν ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας του στενότερου και ευρύτερου περιβάλλοντός τους είναι άμεσα συνδεδεμένος με την ίδια τους τη ζωή.

Συγκεκριμένα οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας μέσα από την ανακάλυψη, τη συλλογή, την παρατήρηση, την αξιολόγηση, την ταξινόμηση των ιστορικών πηγών αλλά και την εξαγωγή και την παρουσίαση επιμέρους και γενικότερων συμπερασμάτων. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες το ιστορικό μάθημα και η διδακτική εργασία αποβαίνουν βιωματικές και γι' αυτό εκπληρώνουν το σκοπό και τους στόχους τους στην εκπαίδευση. Επιπλέον οι μαθητές διαμόρφωσαν μια υπεύθυνη και ενεργό σχέση με το περιβάλλον και συνειδητοποίησαν τη σημασία του γεωγραφικού παράγοντα στη γένεση των κοινωνιών και τη διαμόρφωση της ιστορικής τους εξέλιξης.

Οι μαθητές καλλιέργησαν στάσεις και ανέπτυξαν σε κάποιο βαθμό τις παρακάτω δεξιότητες:

- Άσκηση στην έρευνα και τη συνεργασία μεταξύ τους, με τον διδάσκοντα και με άλλους φορείς
- Ικανότητα αναζήτησης, παρατήρησης, καταγραφής και ανάλυσης δεδομένων
- Αναζήτηση ιστορικών πληροφοριών με τη μέθοδο της συνέντευξης και της μελέτης στις συμβατικές και ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες
- Αισθητική προσέγγιση του περιβάλλοντος χώρου
- Ανίχνευση των προοπτικών της ζωής στον τόπο που ζουν και δραστηριοποιούνται οι σημερινοί κάτοικοι και εργαζόμενοι
- Χειρισμός σύγχρονων τεχνολογικών μέσων

- Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από το δάσκαλο και τους μαθητές και παρουσίαση αξιολογικών κρίσεών τους στο σύνολο των ομάδων αναφορικά με το έργο που επιτελέσθηκε
- Ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων των μαθητών σχετικά με την εργασία και την έρευνά τους και ανταλλαγή σχετικών προσωπικών προσεγγίσεων.

Προτείνεται η εισαγωγή της τοπικής ιστορίας στο σχολείο διότι σε αντίθεση με τη γενική ιστορία που ασχολείται με το μακρινό παρελθόν απαιτεί σημαντική αφαιρετική ικανότητα και προσφέρει στο μαθητή τη δυνατότητα να έλθει σε επαφή με τεκμήρια της ιστορίας του τόπου του. Ο μαθητής προσεγγίζει αυτενεργώντας τα προβλήματα του τόπου του και τις λύσεις που δόθηκαν σε παλαιότερες εποχές, αξιολογεί παρωχημένες καταστάσεις, τις συγκρίνει με το παρόν και σφυρηλατεί σε μια έλλογη βάση τους δεσμούς του με τον τόπο στον οποίο ζει. Δεν είναι μικρή λοιπόν η ωφέλεια που αποκομίζει ο μαθητής, αλλά και συνολικά η κοινωνία στην οποία αυτός θα λειτουργήσει ως πολίτης από τη σαφή γνώση των διαχρονικών προβλημάτων και ειδικών χαρακτηριστικών της πληθυσμιακής ομάδας στην οποία αυτός και η οικογένειά του είναι ενταγμένοι.

Β9. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ανδρέου, Α. (2008). *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια.* Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Βαϊνά, Μ. (1996). "Μέθοδος Project: Μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα", *Νέα Παιδεία*, τ. 20, 77-88.

Cooper, H. (1992). *The Teaching of History*. London: David Fulton,.

Frey, K. (1986). *Η Μέθοδος Project*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Henri M. (2002). *Η διδακτική της ιστορίας*, (μεταφρ. Ε. Κάννερ). Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Holt, J. (1995). *Πώς μαθαίνουν τα παιδιά*. (μεταφρ. Δ. Τσαρμακλή). Αθήνα: εκδ. Καστανιώτης.

Ηλιοπούλου, Ι. (2002). *Το μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση, Ιστορικές, παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις* (διδακτορική διατριβή). Στο: http://thesis.ekt.gr/13183

Kelly, A. (1999). *The curriculum. Theory and practice*. 4th edition. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Κόκκινος Γ. & Αλεξάκη Ε.(επιμ.) (2002). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λεοντσίνης, Γ.Ν. (1996). *Διδακτική της Ιστορίας, Γενική-Τοπική Ιστορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη,.

Λεοντσίνης, Γ.Ν. (1999). *Ιστορία-περιβάλλον και η διδακτική τους*. Αθήνα: εκδ. Α. Χριστάκις.

Λεοντσίνης, Γ. & Ρεπούση, Μ. (2001). *Η Τοπική Ιστορία ως Πεδίο Σπουδής στο πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας*. Αθήνα:

Ο.Ε.Δ.Β.

Λεοντσίνης, Γ. (2006). "Η αξιολόγηση στη σχολική Ιστορία". Στο: *Αναγνώριση - Τιμητικό αφιέρωμα στον Καθηγητή Θεόδωρο Γ. Εξαρχάκο*, Αθήνα: εκδ. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 74-96.

Ματσαγγούρας, Η. (1988). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης.

Νάκου, Ειρ. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός Από τη σκοπιά της θεωρίας του υλικού πολιτισμού, της μουσειολογίας και της μουσειοπαιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: εκδ. Σαββάλας.

Τραϊανού, Ε. (2007). *Κριτήρια αξιολόγησης σχολικών εγχειριδίων: Κατασκευή αξιολογικής κλίμακας και εφαρμογή στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας ΣΤ΄ Δημοτικού και Γ΄ Γυμνασίου*. Π.Δ.Μ. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. Φλώρινα: Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διατριβή.

Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*, Τόμος Α΄. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 159-199.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. (2003). Γενικές *προδιαγραφές και κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού. τ.Γ΄. τευχ. Γ΄*. Αθήνα: Π.Ι

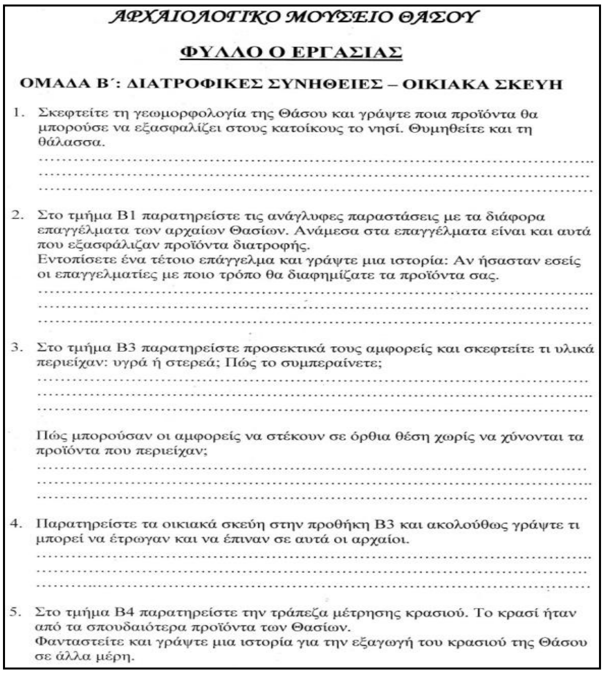
Χαρίτος, Χ. (1999). *Η Τοπική Ιστορία στο Σχολείο*. Βόλος: Αυτοέκδοση.

Χρυσαφίδης, Κ. (1994*). Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

B10. Παραρτήματα

B10.1. Παράρτημα 1

Φύλλα εργασίας με θεματικές ενότητες

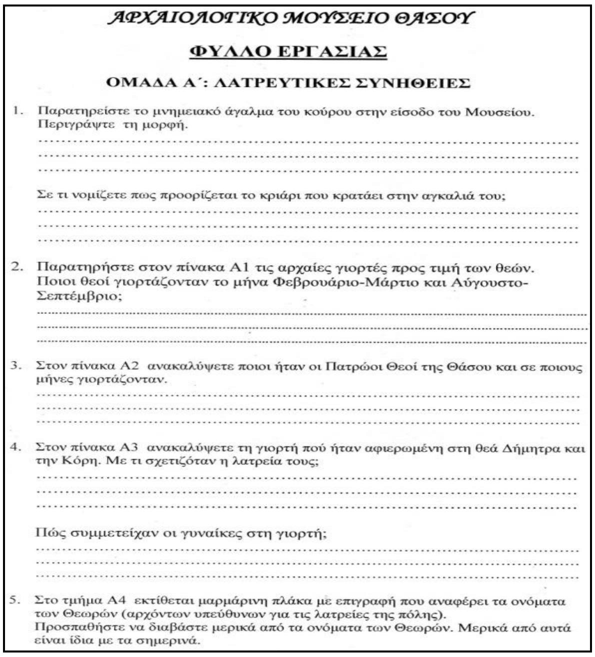


ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΘΑΣΟΥ

ΦΥΛΛΟ Ο ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΟΜΑΔΑ Β΄: ΔΙΑΤΡΟΦΙΚΕΣ ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ – ΟΙΚΙΑΚΑ ΣΚΕΥΗ

1. Σκεφτείτε τη γεωμορφολογία της Θάσου και γράψτε ποια προϊόντα θα μπορούσε να εξασφαλίζει στους κατοίκους το νησί. Θυμηθείτε και τη θάλασσα.
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
2. Στο τμήμα Β1 παρατηρείστε τις ανάγλυφες παραστάσεις με τα διάφορα επαγγέλματα των αρχαίων Θασίων. Ανάμεσα στα επαγγέλματα είναι και αυτά που εξασφάλιζαν προϊόντα διατροφής.
   Εντοπίσετε ένα τέτοιο επάγγελμα και γράψτε μια ιστορία: Αν ήσασταν εσείς οι επαγγελματίες με ποιο τρόπο θα διαφημίζατε τα προϊόντα σας.
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
3. Στο τμήμα Β3 παρατηρείστε προσεκτικά τους αμφορείς και σκεφτείτε τι υλικά περιείχαν: υγρά ή στερεά; Πώς το συμπεραίνετε;
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
   Πώς μπορούσαν οι αμφορείς να στέκουν σε όρθια θέση χωρίς να χύνονται τα προϊόντα που περιείχαν;
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
4. Παρατηρείστε τα οικιακά σκεύη στην προθήκη Β3 και ακολούθως γράψτε τι μπορεί να έτρωγαν και να έπιναν σε αυτά οι αρχαίοι.
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
5. Στο τμήμα Β4 παρατηρείστε την τράπεζα μέτρησης κρασιού. Το κρασί ήταν από τα σπουδαιότερα προϊόντα των Θασίων.
   Φανταστείτε και γράψτε μια ιστορία για την εξαγωγή του κρασιού της Θάσου σε άλλα μέρη.



ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΘΑΣΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΟΜΑΔΑ Α΄: ΛΑΤΡΕΥΤΙΚΕΣ ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ

1. Παρατηρείστε το μνημειακό άγαλμα του κούρου στην είσοδο του Μουσείου. Περιγράψτε τη μορφή.
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
   Σε τι νομίζετε πως προορίζεται το κριάρι που κρατάει στην αγκαλιά του;
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
2. Παρατηρήστε στον πίνακα Α1 τις αρχαίες γιορτές προς τιμή των θεών. Ποιοι θεοί γιορτάζονταν το μήνα Φεβρουάριο-Μάρτιο και Αύγουστο-Σεπτέμβριο;
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
3. Στον πίνακα Α2 ανακαλύψετε ποιοι ήταν οι Πατρώοι Θεοί της Θάσου και σε ποιους μήνες γιορτάζονταν.
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
4. Στον πίνακα Α3 ανακαλύψετε τη γιορτή πού ήταν αφιερωμένη στη θεά Δήμητρα και την Κόρη. Με τι σχετιζόταν η λατρεία τους;
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
   Πώς συμμετείχαν οι γυναίκες στη γιορτή;
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
   ……………………………………………………………
5. Στο τμήμα Α4 εκτίθεται μαρμάρινη πλάκα με επιγραφή που αναφέρει τα ονόματα των Θεωρών (αρχόντων υπεύθυνων για τις λατρείες της πόλης).
   Προσπαθήστε να διαβάστε μερικά από τα ονόματα των Θεωρών. Μερικά από αυτά είναι ίδια με τα σημερινά.

B10.2. Παράρτημα 2

Οδηγίες για τον εντοπισμό του μνήματος του Γλαύκου

ΟΔΗΓΙΕΣ
ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟ ΤΟΥ ΜΝΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΓΛΑΥΚΟΥ

Ακολουθείστε βήμα-βήμα τις οδηγίες, βάσει του διαγράμματος της αρχαίας αγοράς της Θάσου, ώστε να εντοπίσετε το μνήμα του στρατηγού Γλαύκου.

1. Εισέλθετε στο χώρο της αρχαίας αγοράς και προχωρήστε μέχρι τα προπύλαια.
2. Ανεβείτε τα προπύλαια που αποτελούνται από έξι σκαλοπάτια (τα τρία χαμηλότερα σκαλοπάτια είναι πολύ λιγότερο φθαρμένα από τα τρία ψηλότερα, λόγω της σταδιακής ανύψωσης του οδοστρώματος).
3. Προχωρήστε κατά μήκος της βορειοδυτικής στοάς, μέχρι το τέρμα της (μπροστά σας είναι παρατεταγμένα σε γραμμή βάσεις για αγάλματα και βωμοί).
4. Στη βόρεια γωνία της αγοράς θα συναντήσετε τα θεμέλια ορθογώνιου κτιρίου χτισμένο με πωρόλιθο.
5. Διασχίζετε το ορθογώνιο κτίριο – προχωρώντας νοτιοανατολικά – και συναντάτε το Κτίριο με Παρασκήνια ΙΙΙ σε σχήμα Π.
6. Διασχίζετε κατά μήκος το Κτίριο με Παρασκήνια ΙΙΙ – προχωρώντας πάντα νοτιοανατολικά – και φτάνετε στη βορειοανατολική στοά.
7. Διασχίζετε τη βορειοανατολική στοά, ενώ στη δεξιά σας πλευρά είναι το λείψανο ενός μνημείου του 2ου π.Χ. αιώνα με βάση σε σχήμα πλώρης.
8. Στο τέλος της βορειοανατολικής στοάς στρίψετε δεξιά. Μπροστά σας είναι το πιο σεβάσμιο μνημείο της αγοράς: μια βάση με δύο βαθμίδες όπου ο σχιστόλιθος συνταιριάζεται με το μάρμαρο και με κίτρινο πωρόλιθο. Είναι το μνήμα του Γλαύκου που ήρθε τον 7ο αιώνα από την Πάρο μαζί με τον Αρχίλοχο και τους άλλους Παριανούς και πρωτοστάτησε στην ίδρυση Εμπορείων στην απέναντι ακτή, ίσως και του Ακοντίσματος.

Περιθανάτια Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο: Μια διδακτική πρόταση

Σοφία Χατζηνικολάου

Σχολική Σύμβουλος 2ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Καβάλας, agogilove@gmail.com

Περίληψη

Η διαχείριση της έννοιας του θανάτου μέσα στη σχολική τάξη αποτελεί ένα από τα πιο ακανθώδη θέματα που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα. Επομένως, είναι σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό αφενός να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σε ζητήματα απώλειας και πένθους πριν συμβεί κάτι τέτοιο στη ζωή τους έτσι ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένα, και αφετέρου να στηρίξει ένα παιδί που αντιμετωπίζει μια μικρή ή μεγάλη απώλεια στη ζωή του. Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα καινοτόμα πρακτική αποσκοπεί μέσα από ένα παραμύθι «Αντίο Φρέντυ» και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που το πλαισιώνουν να δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να ασχοληθούν με την περιθανάτια αγωγή μέσα στο σχολείο. Και είναι πολύ σημαντικό να αντιμετωπίζουν τις απώλειες γιατί ακόμη και μία απώλεια είναι σε θέση να επηρεάσει τη λειτουργία και ενός ολόκληρου σχολείου (χαμηλή σχολική επίδοση, απόσπαση προσοχής, εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών).

Λέξεις κλειδιά: Περιθανάτια αγωγή, διαχείριση πένθους, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Α. Εισαγωγή

Η διδακτική πρόταση που προτείνεται είναι συμβατή με τη σχολική ύλη και, εντάσσεται ομαλά στη σχολική διαδικασία και πραγματοποιείται ως ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας στην Ευέλικτη Ζώνη, προσεγγίζοντας τη μάθηση πολύπλευρα και βιωματικά. Θα πραγματοποιηθεί σε τρία διδακτικά σχέδια στην Ευέλικτη ζώνη και υπάρχει η δυνατότητα αξιοποίηση των ωρών "Γλώσσας", "Μαθηματικών", "Θρησκευτικών", Εικαστικών". Σκοπός του προγράμματος είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να στηρίξουν ένα παιδί που θρηνεί, να ακούσουν τις ανησυχίες του και να κατανοήσουν καλύτερα τις αντιδράσεις και τις ανάγκες του στη δύσκολη περίοδο που διανύει. Η αντιμετώπιση των απωλειών μπορεί να γίνει αντικείμενο μάθησης από πολύ νεαρή ηλικία, με αποτέλεσμα το παιδί να επεξεργάζεται ψυχολογικά τα μικρά καθημερινά «πένθη» που βιώνει.

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου σχεδίου διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια στάσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα βοηθήσει τους μαθητές:

- Να μειώσουν το ταμπού που περιβάλλει το θέμα του θανάτου.
- Να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά να θέσουν τις απορίες τους σχετικά με τον θάνατο και το πένθος και να προσφέρει γνώσεις και πληροφορίες μέσα από την απόκτηση γνώσεων γύρω από τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τα έθιμα και τις τελετουργίες στους διάφορους πολιτισμούς για ζητήματα θανάτου (γνωστική διάσταση).
- Να βοηθήσει τα παιδιά να επεξεργαστούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους σχετικά με την απώλεια και τον θάνατο και να περιοριστούν στο ελάχιστο ο φόβος και το άγχος που προέρχονται από αυτό το θέμα (συναισθηματική διάσταση).
- Τα παιδιά να μάθουν να δέχονται και να προσφέρουν βοήθεια σε άλλα άτομα που πενθούν (όπως συμμαθητές τους) αλλά και να αναζητούν βοήθεια από τους άλλους όταν βρίσκονται σε μια παρόμοια θέση (συμπεριφορική διάσταση).
- Όταν αναγνωρίζουμε τη θνητότητά μας, επανεξετάζουμε τις αξίες που μας καθοδηγούν στη ζωή μας, επομένως έχουμε τη δυνατότητα να ζήσουμε μια καλύτερη ζωή (αξιακή διάσταση).

Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το σχολείο δεν είναι μόνο για να προσφέρει γνώσεις αλλά και να μας βοηθά να αναπτύξουμε δεξιότητες που χρειαζόμαστε στη ζωή μας, όπως να μάθουμε να συνεργαζόμαστε, να κάνουμε διάλογο, να αναπτύξουμε την κριτική σκέψη και τη συναισθηματική μας νοημοσύνη (Holland, 2008· Neimeyer, 2000) . Η παροχή κατάλληλων γνώσεων στους εκπαιδευτικούς μέσα από σωστά οργανωμένα προγράμματα επιμόρφωσης μπορεί να συντελέσει στη διαμόρφωση μιας περισσότερο θετικής στάσης απέναντι στην άμεση εμπλοκή τους στο πένθος των παιδιών και στην υλοποίηση ενός προγράμματος Περιθανάτιας αγωγής (Σταχτέας & Τιλελή, 2007). Έτσι το μοίρασμα του θρήνου ανάγεται σε μια καλή ευκαιρία για βιωματική περιθανάτια αγωγή (Χατζηνικολάου & Αναγνωστοπούλου, 2010) και μέσα από τη διαδικασία της ενσυναίσθησης (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015). Τα σχολεία μπορούν και πρέπει να είναι ένας τόπος στήριξης για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας γιατί οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μια απώλεια, υπολογίζουν πολύ στους φίλους και στους εκπαιδευτικούς τους ως σημαντικό μέρος του συστήματος υποστήριξής τους σε στιγμές κρίσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα από την Περιθανάτια αγωγή είναι ιδιαίτερα σημαντικός γιατί συντελεί στη διευκόλυνση και στήριξη του μαθητή που βιώνει τις φυσιολογικές αυτές αναπτυξιακές αλλαγές, καθώς μπορεί να συμβάλλει στην προαγωγή της ψυχικής υγείας του παιδιού. Μέσα από το σχέδιο διδασκαλίας, βοηθάμε τους μαθητές να μάθουν να αντιμετωπίζουν απώλειες κάθε τύπου.

Πρόκειται για ένα διδακτικό σχέδιο με θέμα : «Αντίο Φρέντυ», το οποίο συνυπολογίζει και μεταφράζει σε στόχους και διδακτικές ενέργειες πολλές από τις βασικές αρχές και τη φιλοσοφία των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Οι διδακτικές ενέργειες που προτείνονται στηρίζονται στο μοντέλο της κατευθυνόμενης διερεύνησης, δίνοντας έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών, σε συνεργατικές- βιωματικές μεθόδους και στη μάθηση με αυθεντικά παραδείγματα. Πρόκειται για ένα Σχέδιο, του οποίου οι δραστηριότητες έχουν το χαρακτήρα της ανακαλυπτικής μάθησης, της ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης και της ενσυναίσθησης των μαθητών.

Στην παρέμβασή μας σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της Διδακτικής σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα αντιμετωπίζουμε το διδακτικό σχέδιο ως μέσο κοινωνικής ευαισθητοποίησης και συναισθηματικής εξέλιξης. Για την επίτευξη αυτού του περιπόθητου στόχου της ευαισθητοποίησης και της διαχείρισης πένθους του παιδιού στο σχολείο επιλέγουμε έγκυρες και ευφάνταστες εκπαιδευτικές πρακτικές από το ρεπερτόριο της Θεατροπαιδαγωγικής. Επιδιώκουμε να δημιουργήσουμε το πλαίσιο βιωματικής ενσυναίσθησης του μαθητή και της μαθήτριας για την απώλεια μέσα από τη δραματοποιημένη ιστορία.

Β2. Τεχνικές διδασκαλίας – αξιολόγησης

Για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας χρησιμοποιείται η «μέθοδος των βιωμάτων» (Μπακιρτζής, 2000 · Καμαρινού, 1998 ·Τριλίβα, & Αναγνωστοπούλου, 2008) μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης. Τα παιδιά εργάζονται σε επίπεδο τάξης, σε ομάδες έρευνας, αλλά και ατομικά. Επειδή όλη αυτή η διαδικασία ένταξης των βιωματικών καταστάσεων και η μετάλλαξή τους σε διδακτικές δραστηριότητες υλοποιείται στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής σχέσης των μελών της ομάδας, η αρχή γίνεται με παιχνίδια γνωριμίας του εαυτού μας, παιχνίδια που βοηθούν στην ομαδοποίηση με στόχο η ομάδα παιχνιδιού να μετατραπεί σε ομάδα έρευνας και να δουλέψουμε «ο ένας δίπλα στον άλλον» και όχι «ο ένας απέναντι στον άλλον». Χρησιμοποιούνται οι τεχνικές ενεργητικής μάθησης όπως, η ανάγνωση του παραμυθιού, ο καταιγισμός ιδεών, η μελέτη περίπτωσης, το παιχνίδι ρόλων, η ανακριτική καρέκλα, εικαστικές δημιουργίες. Η αξιολόγηση εντάσσεται και περιγράφεται στην πορεία της διδασκαλίας και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της.

Β3. Πορεία της διδασκαλίας

Κατά τη διδακτική διαδικασία, ο δάσκαλος παρακολουθεί τις διαδικασίες που βιώνουν τα παιδιά έχοντας ρόλο συντονιστή και εμψυχωτή ((Χατζηνικολάου, 2008).

Τα παιδιά τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε επίπεδο ομάδων δουλεύουν με βάση το παραμύθι «Αντίο Φρέντυ» (Χατζηνικολάου, 2007), σε ατομική και ομαδική βάση τις δραστηριότητες που έχουν αναλάβει χρησιμοποιώντας ποικιλία μεθόδων. Το παραμύθι αναφέρεται σε μια οικογένεια, που απαρτίζεται από τη μητέρα, τον πατέρα και το μικρό τους γιο. Κάποια μέρα πεθαίνει το αγαπημένο ζωάκι του παιδιού και εξελίσσονται όλα τα στάδια της απώλειας, φόβος, θυμός, κλάμα, τύψεις και ενοχές, η τελετή της ταφής, η συμπαράσταση των αγαπημένων προσώπων (γονέων και φίλων), και η εξερεύνηση των δικών τους, αλλά και των άλλων (συμμαθητών, δασκάλων, γονιών) στάσεων, έναντι του γεγονότος αυτού, αναγνώριση και έκφραση των οδυνηρών συναισθημάτων με εναλλακτικούς τρόπους και τέλος η προσαρμογή στην πραγματικότητα από όπου απουσιάζει το άτομο, η αποδοχή του γεγονότος και η διαδικασία της λύτρωσης μέσα από την αναδόμηση της σχέσης με το άτομο που πέθανε.

Οι ασκήσεις και τα παιχνίδια που προτείνονται παρακάτω παρακολουθούν εύστοχα τις τελευταίες εξελίξεις για το ρόλο που το παιχνίδι οφείλει να διαδραματίζει στη μαθησιακή διαδικασία. Εξασφαλίζεται ο δέοντας χώρος και χρόνος στις διδακτικές δράσεις, για να δημιουργηθούν συνθήκες εργαστηρίου, εξόρυξης και κατάθεσης ενός αποθέματος, μιας εντύπωσης, ενός αισθήματος. Αυτό θα μας φέρει πιο κοντά στην εκπλήρωση του προσδοκώμενου αποτελέσματος της διδακτικής προσέγγισής, της ενσυναίσθησης. Ειδικότερα:

1. ***Υπόθεση***

   Εισαγωγικά, προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε το θέμα οπτικά μέσα από την εικόνα του βιβλίου και προσπαθήσαμε να παρακινήσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών. Στην πρώτη εντύπωση, σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης, το θέμα μπορεί αμέσως να προκαλέσει συναισθήματα θαυμασμού, συγκίνησης, ευχαρίστησης, οργής, δυσφορίας κλπ.

   Σκοπός μας είναι να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές και να τους ενθαρρύνουμε να περιγράψουν την πρώτη τους εντύπωση, διότι η υποκειμενική εμπειρία συνδέεται με τις αρχές της μαθησιακής διαδικασίας.

   Παρουσιάζεται μόνο το εξώφυλλο του βιβλίου και παρακινούνται τα παιδιά να φανταστούν και να γράψουν ή να αναφέρουν ποιο φαντάζονται ότι είναι το περιεχόμενο της ιστορίας. Στη συνέχεια αφού διαβάσουν ή ανακοινώσουν τις δικές τους «υποθέσεις» τα παιδιά, προχωρούν στην ανάγνωση του βιβλίου.

2. ***Πρόβλεψη***

   Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του βιβλίου, μπορούμε να σταματήσουμε σε κάποιο σημείο και να ζητήσουμε από τα παιδιά να πλάσουν με τη φαντασία τους εκδοχές της ιστορίας για τη συνέχεια. Καθώς η ανάγνωση συνεχίζεται, ελέγχονται και οι προσδοκίες των παιδιών για την εξέλιξη της ιστορίας.

3. ***Επεξεργασία και Αλληλουχία συναισθημάτων***

   Στη συνέχεια, τα παιδιά, είτε σε ομάδες είτε ατομικά θα κάνουν περιγραφή της συναισθηματικής κατάστασης του ήρωα Νικόλα, σύμφωνα με τη χρονική σειρά των γεγονότων (από την αρχή της ιστορίας μέχρι το τέλος). Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να φανταστούν τι αισθάνεται ο Νίκος και ποιοι λόγοι τον αναγκάζουν να συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- *Τι ένιωσε ο Νίκος, όταν ο Φρέντι έμενε ακίνητος;*
- *Τι ένιωσε ο Νίκος, όταν ο πατέρας του επιβεβαίωσε το φόβο του;*

Η ίδια διαδικασία επεξεργασίας των συναισθημάτων γίνεται και για τα υπόλοιπα πρόσωπα του βιβλίου.

4. *Παραθέτουμε διλήμματα ή φόβους*

Καθώς η ιστορία εκτυλίσσεται, ο Νίκος αντιμετωπίζει μια δύσκολη κατάσταση και βρίσκεται μπροστά σε κάποια διλήμματα ή σε κάποιους φόβους. Ζητούμε από τα παιδιά να τα επισημάνουν:

- *Ποιες αποφάσεις παίρνει τελικά (σε σχέση με την ταφή ,το μοίρασμα με τους φίλους, την έκθεση στην τάξη, στη δημιουργία νέας σχέσης);*

Επεκτείνοντας την προφορική δραστηριότητα έχουν τη δυνατότητα τα παιδιά, σε ομάδες, να γράψουν ένα κείμενο σχετικά με κάποιο από τα διλήμματα του Νικόλα και την απόφαση που πήρε τελικά.

5. *Εμβάθυνση και Διερεύνηση των ενεργειών των προσώπων*

Ύστερα από τη γενική επεξεργασία της ιστορίας, προχωρούμε στις ερωτήσεις εμβάθυνσης και κατανόησης.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

Ερωτ: Γιατί οι γονείς ενθάρρυναν στο να γίνει η τελετή ταφής του Φρέντι;

Απαντ: Ήταν σημαντικό να παρακολουθήσει την ταφή γιατί πίστευαν ότι έτσι ο Νίκος μέσα από αυτή τη διαδικασία θα αποδεχόταν το γεγονός και θα αντιμετώπιζε την πραγματικότητα.

Ερωτ: Ποιο ήταν το νόημα των δώρων, αφού ο Νίκος ήξερε ότι ήταν αδύνατο να χρησιμοποιηθούν από το νεκρό φίλο του;

Απαντ: Δίνοντας τα δώρα και ιδιαίτερα τη μπλούζα που ήταν κάτι πολύ προσωπικό, πρόσφερε ένα κομμάτι του εαυτού του στον αγαπημένο φίλο που θα αποχωριζόταν. Ήταν μια πράξη πιο πάνω από τα λόγια. Μια πράξη που θα ενίσχυε τη φιλία τους ακόμα περισσότερο και θα διατηρούσε την ανάμνησή της.

Ερωτ: Γιατί σκέφτηκε τους φίλους του εκείνες τις στιγμές;

Απαντ: Νιώθει την ανάγκη να μοιραστεί τη λύπη του μαζί τους .Το να δίνεις και να παίρνεις βοήθεια είναι πολύ θετικό. Τα εκφρασμένα με λόγια συναισθήματα επιτρέπουν μια πιο αποτελεσματικότερη προσέγγιση και επιτυγχάνεται και η εκφόρτιση των εντάσεων.

6. *Η καρέκλα της αλήθειας*

Ένα παιδί, το οποίο προσποιείται ότι είναι ο Νικόλας, κάθεται σε μια καρέκλα, και τα υπόλοπα παιδιά του κάνουν ερωτήσεις σχετικά με τα συναισθήματα και τις ενέργειες του στην ιστορία και αυτό απαντά ελεύθερα. Στο τέλος γίνεται η απορολοποίηση :

- *Τώρα είσαι πάλι ο ….*
- *Πώς ένιωσες μέσα από αυτόν τον ρόλο;*
- *Τι σε δυσκόλεψε;*

7. *Χαρακτηρισμός και κριτική ανάλυση*

Παροτρύνονται τα παιδιά, με τις παρακάτω ερωτήσεις:

- *Πώς χαρακτηρίζεις τους ήρωες του κειμένου και τις πράξεις τους;*
- *Ενισχύεται ή όχι , ο Νίκος από τους άλλους γύρω του;*
- *Συμφωνείς μαζί τους; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;*
- *Ποιες θα είναι οι συνέπειες αν αλλάξουν αυτοί οι ρόλοι;*

8. Ανάπτυξη φαντασίας

Είτε ατομικά είτε σε ομάδες, προτρέπουμε τα παιδιά με γραπτή ή προφορική απόδοση, να αναπτύξουν τη φαντασία τους, με τίτλο:

«Τι θα συνέβαινε αν ……………………………»

Για παράδειγμα:

- *Τι θα συνέβαινε αν δεν ερχόταν οι φίλοι του να του συμπαρασταθούν;*
- *Τι θα συνέβαινε αν δεν τον υποστήριζαν οι γονείς του;*

9. Αφήγηση

Ενθαρρύνονται τα παιδιά στην αφήγηση με το να μεταφέρουν την ιστορία σε πρώτο πρόσωπο, εμπλουτισμένη με τις δικές τους παρόμοιες προσωπικές εμπειρίες.

10. *Συμπαράσταση και Υποστήριξη*

Ατομικά ή σε ομάδες τα παιδιά γράφουν ένα γραμματάκι συμπαράστασης στο φίλο μας το Νίκο.

- *Τι θα κάνετε για να βοηθήσετε το Νίκο;*
- *Τι θα του συμβουλεύατε να κάνει;*

Να ζωγραφίσουν ένα περιστέρι:

Πάνω στα φτερά ενός περιστεριού να γράψουν τρία μηνύματα που αφορούν συμβουλές ή σκέψεις, που θα έδιναν στον Νίκο, για να μεταφερθούν σε όλα τα παιδιά του κόσμου, που αισθάνονται όπως ο Νίκος.

11. *Εικαστική Απεικόνιση*

Μέσω της εικαστικής οδού, ενθαρρύνονται τα παιδιά:

- Να ζωγραφίσουν τον Νικόλα, όπως τον φαντάζονται τα ίδια τα παιδιά.
- Να ζωντανέψουν μέσα από τις ζωγραφιές τους, είτε ατομικά είτε ομαδικά, την ιστορία.
- Να δουλέψουν ομαδικά και να ζωγραφίσουν σε χαρτί του μέτρου με πλαστικά χρώματα το χώρο ή τους χώρους δράσης (σπίτι, σπιτάκι, κλουβάκι, κήπος, παιδιά, την τάξη, στην αγορά κ. ά λ.).
- Δείχνουμε στα παιδιά μόνο τις εικόνες της ιστορίας και τα ενθαρρύνουμε να παρατηρήσουν όλοι μαζί όλες τις εκφράσεις του προσώπου των εικονογραφημένων ηρώων του βιβλίου, καθώς και την κίνηση του σώματός τους. *Τι συναισθήματα δείχνουν οι εκφράσεις και οι κινήσεις;*

12. *Θεατρικό Παιχνίδι:*

Ενθαρρύνονται τα παιδιά:

- Να εκφράσουν κινητικά με διάφορους τρόπους τα συναισθήματά τους, π.χ. να γίνουν ο Νικολάκης κουρασμένος, χαρούμενος, αστείος, φοβισμένος, έκπληκτος, απελπισμένος, στεναχωρημένος, λυπημένος, ανακουφισμένος, απορημένος.
- Τα παιδιά ακούνε διάφορα είδη μουσικής, κλασικά κομμάτια, νανουρίσματα, τζαζ, μπαλάντες, σονάτες, κονσέρτα κ.ά. και λικνίζονται στο διαφορετικό ρυθμό που ακούνε, σαν χαμστεράκια στο σπίτι του Νικολάκη ανάλογα με το είδος της μουσικής.

13. *Παιχνίδι Ρόλων:*

Διαβάζουμε όσο πιο παραστατικά μπορούμε την ιστορία ξανά και μετά χωρίζονται τα παιδιά σε τέσσερις ομάδες. Η κάθε ομάδα δραματοποιεί μία σκηνή από την ιστορία, αφού διανεμηθούν οι ρόλοι, χωριστούν οι σκηνές και δοθεί η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν και αντικείμενα, καπέλα, πανιά κ.ά. Αφού διαμορφώσουν τους σκηνικούς χώρους δράσης παίρνουν μέρος στη δράση. Μετά τη δραματοποίηση ακολουθεί για κάθε ομάδα, συζήτηση. Θα αναφερθούν τα παιδιά στο πώς βίωσαν τους ρόλους με τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- *Πώς αισθάνεται το άτομο καθώς διαδραματίζει το συγκεκριμένο ρόλο;*
- *Οι σκέψεις, τα πιστεύω και οι απόψεις για τον εαυτό του και τους άλλους.*
- *Σε τι εξυπηρετεί ο συγκεκριμένος ρόλος;*
- *Τι φόβους έχει; Γιατί;*

14. *Σύγκριση & Διάκριση*

Τα παιδιά, σε κύκλο,να αναφέρουν πιθανές εμπειρίες (απώλειες αγαπημένων ζώων ή αγαπημένων προσώπων), από αυτές στις οποίες βρέθηκε ο Νίκος από την καθημερινή τους ζωή και να βρουν κοινά ή διαφορετικά σημεία, Δίνετε η ευκαιρία να μιλήσουν για την εμπειρία τους και τι ήταν αυτό που τους βοήθησε να το ξεπεράσουν. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει εμψυχωτικά σε αυτή τη φάση αφήνοντας και τα δικά του συναισθήματα να ρεύσουν. Η συγκράτηση μπλοκάρει τη διαδικασία της λύτρωσης. Στη διαδικασία αυτή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός, ιδιαίτερα μάλιστα όταν οι γονείς αδυνατούν να στηρίξουν και να ανταποκριθούν στις ανάγκες του παιδιού.

15. *Γενίκευση & Εφαρμογή*

Ενθαρρύνονται τα παιδιά να δώσουν τις δικές τους προεκτάσεις στην ιστορία. Να συζητήσουν ψάχνοντας εφαρμογές στην καθημερινή ζωή των παιδιών.

- *Συμβαίνουν τέτοια περιστατικά στην καθημερινότητά μας;*
- *Πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτά που συζητήσαμε;*
- *Αν δεν έδιναν τη λύση που έδωσε η συγγραφέας στα κύρια γεγονότα του βιβλίου, ποιες άλλες λύσεις νομίζεις ότι θα μπορούσαν να είχαν δώσει;*

Ο εκπαιδευτικός- εμψυχωτής ταξινομεί τις λύσεις - προτάσεις στον πίνακα. Όλα τα παιδιά συζητούν για τους τύπους των λύσεων που έχουν προταθεί.

- *Ποια λύση σας φαίνεται καλύτερη;*
- *Υπάρχουν λύσεις, όπου όλοι οι ήρωες ικανοποιούν πάντα τις ανάγκες τους;*

16. *Διάχυση:*

- Να εκθέσουν τις δημιουργίες τους σε μεγάλο πανό, για να έχουν τη δυνατότητα και τα άλλα παιδιά του σχολείου ή της γειτονιάς να τα δουν ή να τα τυπώσουν σε μπλουζάκια ή καπελάκια που θα τα φορούν.
- Να δημιουργήσουν αφίσες και να γράψουν ένα σλόγκαν ή ένα τίτλο, βρίσκοντας το μέσα από το συγκεκριμένο παραμύθι, π.χ.: *Αξίζει να πονάμε γι΄ αυτούς που αγαπάμε.*

17. Αναστοχασμός:

Η δραστηριότητα τελειώνει με τις ακόλουθες αναστοχαστικές ερωτήσεις:

- *Πώς σας φάνηκε η δραστηριότητα;*
- *Πώς νιώσατε όταν αρχίσατε τη δραστηριότητα, κατά τη διάρκεια και στο τέλος, όταν απαγγείλατε το αποτέλεσμα της συνεργασίας σας;*
- *Μπορέσατε να συνεργαστείτε; Ήταν εύκολη ή δύσκολη η συνεργασία σας; Τι δυσκολίες αντιμετωπίσατε;*
- *Από την όλη διαδικασία τι αποκομίσατε για να το ξαναχρησιμοποιήσετε γενικότερα στη ζωή σας;*

Οι μαθητές ακολουθώντας μαθητοκεντρική μορφή διδασκαλίας είχαν την ευκαιρία να στοχαστούν και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και με το δάσκαλο, με το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης.

Μέσα από τέτοιες διαδικασίες βγαίνει πολύ υλικό και τα παιδιά χαίρονται όταν νιώθουν ότι οι υπόλοιποι τους ακούνε, οπότε με αυτόν τον τρόπο το ζήτημά τους αναγνωρίζεται δημόσια. Τέτοιου είδους εμπειρίες λείπουν από τα σχολεία και αν εφαρμοζόταν σε τακτική βάση, θα λειτουργούσαν αναζωογονητικά και δημιουργικά στο εκπαιδευτικό έργο.

18. *Αξιολόγηση & Ανάλυση*

Η αξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία που διατρέχει όλες τις φάσεις της διδακτικής πρότασης και αφορά το δάσκαλο αλλά και τους ίδιους του μαθητές ατομικά και ομαδικά.

- Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και ιδιαίτερα να πουν πώς νιώθουν τώρα.
- Ή συμπληρώνουν τις ημιτελείς προτάσεις:
  - ✓ *«Σήμερα έμαθα ότι…….»*
  - ✓ *«Το ευκολότερο μέρος στο βιβλίο για μένα ήταν…….»*
  - ✓ *«Το δυσκολότερο μέρος στο βιβλίο για μένα ήταν…..»*
  - ✓ *«Το μέρος που μου άρεσε περισσότερο ήταν….»*
- Τα παιδιά σχηματίζουν το μαγικό κύκλο και ξεκινούν μια αναστοχαστική συζήτηση με τις παρακάτω ενδεικτικές ερωτήσεις:
  - ✓ *Σας άρεσε η ιστορία; Γιατί;*
  - ✓ *Προσπαθήστε να μπείτε στη θέση του Νικολάκη, να φανταστείτε τι αισθάνεται κάποιος που χάνει κάποιον που αγαπάει τόσο πολύ και ποιοι λόγοι τον αναγκάζουν να φερθεί έτσι.*
  - ✓ *Υπάρχει κάτι που θα κάνατε διαφορετικά από τον Νικολάκη;*
- Συζητούν για την ομορφιά της αγάπης, της φιλίας και της συνεργασίας όλων των ανθρώπων στις δύσκολες στιγμές. Αναφέρουν παραδείγματα όπου τα παιδιά έχουν νιώσει οποιαδήποτε είδους απώλεια ή θλίψη στην ομάδα. Π.χ. άσχημα, λεπτά, χοντρά, παιδιά με τραυλισμό, χωρίς φίλους ή παραδείγματα κοινωνικά (Ρωσοπόντιοι, Αλβανοί και άλλοι μετανάστες, συζητώντας τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που εξαναγκάζουν τους ανθρώπους να ακολουθήσουν το δρόμο της μετανάστευσης και της προσφυγιάς), μουσουλμάνοι, παιδιά φτωχά – πλούσια, παιδιά με ειδικές ανάγκες, παιδιά με AIDS, παιδιά κακοποιημένα ή παραμελημένα, παιδιά ορφανά κ. ά.

Β4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Η υλικοτεχνική υποδομή που χρησιμοποιήθηκε στην υλοποίηση του προγράμματος υπήρξε το παραμύθι, μαρκαδόροι, χαρτί του μέτρου, πλαστικά χρώματα, χαρτιά Α4 , διάφορα είδη μουσικής, αντικείμενα, καπέλα και χρωματιστά πανιά.

Β5. Έρευνα

Η πιο σημαντική έρευνα που διεξήχθη το 2003 *(Παπαδάτου & Μεταλληνού, 2004)* κατέδειξε την έλλειψη οργανωμένου προγράμματος παρέμβασης, εκ μέρους του ελληνικού σχολείου, που να παρέχει κατάλληλες κατευθύνσεις για τη στήριξη του άρρωστου μαθητή ή του μαθητή που θρηνεί. Δυστυχώς, η ψυχολογική στήριξη αυτών των μαθητών εξαρτάται αποκλειστικά από την ευαισθησία του κάθε εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας παρέμβασης θα ήταν θετικά ως προς την προσαρμογή του παιδιού στην απώλεια.

Β6. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Μέσα από την υλοποίηση των παραπάνω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, το παιδί μαθαίνει μια σημαντική δεξιότητα ζωής, να διαχειρίζεται δύσκολες καταστάσεις στη ζωή του, να αποδέχεται το πένθος του και μέσα από τη διαδικασία του θρήνου να το εντάσει στη ζωή του (Χατζηνικολάου, 2009). Επιπλέον, δίνεται η ευκαιρία για την προσέγγιση δύσκολων και σύνθετων κομματιών της ζωής, την έκθεση του εαυτού, το μοίρασμα, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και την έκφραση των συναισθημάτων που ελευθερώνει τα παιδιά σε ικανοποιητικό βαθμό και κάνει τις σχέσεις μέσα στην ομάδα (οικογένεια, τάξη) ουσιαστικότερες, όπως και τις όποιες διαφορές που υπάρχουν να αμβλύνονται.

Οι μαθητές ακολουθώντας μαθητοκεντρική μορφή διδασκαλίας είχαν την ευκαιρία να στοχαστούν και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό, με το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης.

Τέτοιου είδους εμπειρίες λείπουν από τα σχολεία και αν εφαρμοζόταν σε τακτική βάση, θα λειτουργούσαν αναζωογονητικά και δημιουργικά στο εκπαιδευτικό έργο.

Β7. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αναγνωστοπούλου, Τ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2015). *Το πένθος στα παιδιά*. Εκδόσεις : Ι.Ψ.Υ.

Holland, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance & Counselling, 36*(4), 411-424.

Καμαρινού, Δ. (1998). *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Paper graph.

Μπακιρτζής, Κ. (2000). *Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 30.

Neimeyer, R. A. (2000). *Lessons of loss: A guide to coping*. Memphis, TN: Center for the Study of Loss and Transition.

Παπαδάτου, Δ., Μεταλληνού, Ο. (2004). Αντιλήψεις και εμπειρίες των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στο παιδί που αντιμετωπίζει αρρώστια ή θάνατο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*

Σταχτέας, Χ., Τιλελή, Α. (2007). «Η Περιθανάτια Αγωγή του παιδιού ως μέρος της Αγωγής Υγείας: Αναγκαιότητα και πλαίσιο παροχής στην οικογένεια και στο σχολείο. Αναζητώντας τις χαμένες γέφυρες». *Νέα Παιδεία*, τεύχος 123, Αθήνα, σελ. 103-116.

Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Χατζηνικολάου, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. (2010). Οι απώλειες στη ζωή του παιδιού: Η ανάγκη δημιουργίας του συγκεκριμένου προγράμματος. *Επιστημονικό Βήμα, του Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών – Μελετών,* 13,151-164.

Χατζηνικολάου, Σ. (2007). *Αντίο Φρέντυ*. Θεσσαλονίκη, Copy City.

Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Οι απώλειες στη ζωή του παιδιού.* Εκπαιδευτικό υλικό. ΥΠΕΠΘ-Εθνικό ίδρυμα Νεότητας.

Χατζηνικολάου, Σ. (2009). Οι διεργασίες του θρήνου στα παιδιά. *Επιστημονικό Βήμα*, 11, 77-90.

Αξιοποιώντας τα παιχνίδια της μεταμοντέρνας γραφής σε ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας: «Ο λύκος ξαναγύρισε»

Άννα Αφεντουλίδου

Εκπαιδευτικός Α/θμιαςΕκπ/σης Ξάνθης, κάτοχος PHD στο ΔΠΘ, annouskaia@gmail.com

Περίληψη

Η μεταμοντέρνα μυθοπλασία, γέννημα μιας εποχής που αλλάζει, υιοθετεί μια παιγνιώδη διάσταση, η οποία εκφράζεται μέσα από τη χρήση των γλωσσικών παιχνιδιών, τη διακειμενικότητα-παρωδία, τη μείξη ετερόκλητων στοιχείων, την υπερβολή και άλλα αφηγηματικά τεχνάσματα. Μέσα στο πλαίσιο αυτό τροποποιείται και η θέση που κατέχει ο αναγνώστης στη διαδικασία της λογοτεχνικής επικοινωνίας. Η συμμετοχή του καθίσταται απαραίτητη για την πραγμάτωση των λογοτεχνικών κειμένων μεταμοντέρνας γραφής.

Υπό το πρίσμα των αλλαγών αυτών προτείνεται ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας στο οποίο λαμβάνεται υπόψη η νέα οπτική της μεταμοντέρνας μυθοπλασίας. Το πρόγραμμα που προτείνεται περιλαμβάνει παιγνιώδεις δραστηριότητες οι οποίες ακολουθούν τις τάσεις της μεταμοντέρνας μυθοπλασίας και μέσα από τις οποίες ο μαθητής-αναγνώστης προσεγγίζει βιωματικά ένα κείμενο συμμετέχοντας ταυτόχρονα σε μια μυθοπλασία που είναι εγκιβωτισμένη μέσα στο πρόγραμμα. Ο ενεργός ρόλος του μαθητή-αναγνώστη αναδεικνύει την καθοριστική του θέση ως νοηματοδότη και συνδημιουργού του κειμένου ενώ του αποφέρει απόλαυση, τέρψη και ευχαρίστηση. Όλα αυτά οδηγούν στην καλλιέργεια μιας σχέσης αγάπης με το βιβλίο.

Λέξεις-κλειδιά: μεταμοντέρνα γραφή, παιχνίδι, πρόγραμμα, φιλαναγνωσία.

Α. Εισαγωγή

Στα μέσα του 20ου αιώνα η μετάβαση από τη μοντέρνα στη μεταμοντέρνα εποχή θα σημάνει στον χώρο της λογοτεχνίας την αλλαγή της οπτικής. Στη μεταμοντέρνα μυθοπλασία τα παραδεδομένα κείμενα γίνονται αντικείμενα πειραματισμού και παιχνιδιού με στόχο να απομυθοποιηθούν, να αποκαλυφθεί η πλαστότητά τους και να εκτεθούν ως ανθρώπινες κατασκευές. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιούνται δημιουργικά τα γλωσσικά παιχνίδια και υιοθετούνται τεχνικές όπως η παρωδία, η διακειμενικότητα, η συνύπαρξη στοιχείων μαζικής κουλτούρας και υψηλής τέχνης, η χρήση της υπερβολής και άλλων αφηγηματικών τεχνικών. Η νέα οπτική επαναπροσδιορίζει και τον ρόλο του αναγνώστη: για να επιτευχθεί η πραγμάτωση του λογοτεχνικού έργου απαιτείται πλέον ένας αναγνώστης ενεργητικός, ένας αναγνώστης παίχτης.

Η μεταμοντέρνα κατάσταση στον χώρο της λογοτεχνίας υποδεικνύει και μια διαφορετική αντιμετώπιση της «διδακτικής» της. Καθώς η παιγνιώδης οπτική της μεταμοντέρνας μυθοπλασίας ταιριάζει με τη φύση του παιδιού, το παρόν πρόγραμμα αποτελεί μία πρόταση προσέγγισης της λογοτεχνίας και προώθησης της φιλαναγνωσίας που βασίζεται στο παιχνίδι πλαισιωμένο από μία εγκιβωτισμένη μυθοπλασία στην οποία ο αναγνώστης καλείται να αναλάβει έναν ρόλο πρωταγωνιστικό. Κύριος στόχος είναι η πρόκληση της αισθητικής απόλαυσης ενώ παράλληλα επιδιώκεται η καλλιέργεια της φαντασίας και της κριτικής σκέψης των μαθητών όπως και η απελευθέρωση των δημιουργικών τους δυνάμεων στην παραγωγή κειμένων, εικαστικών έργων, στη θεατρική έκφραση κ.ά.

Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

Β1.1. Απόλαυση-τέρψη-ευχαρίστηση

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο θα μπορούσε να εξυπηρετεί πολλούς στόχους. Πρωτίστως όμως τίθενται η αισθητική απόλαυση και η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, δηλαδή η δημιουργία κινήτρων για ανάγνωση, η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα της τέρψης που προκαλείται από την ανάγνωση (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005, σ. 18). Αν δηλαδή θέλουμε να δημιουργήσουμε αναγνώστες, θα πρέπει να τους βοηθήσουμε να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με το κείμενο, να «μιλήσουν» με αυτό και να το απολαύσουν. Εξάλλου μία αναγνωστική εμπειρία ωθεί ή απωθεί την επόμενη. Αν η λογοτεχνία συνδεθεί με τον φόβο της εξέτασης, τη βαθμολογία, τις τυπικές σχολικές εργασίες, όπως ορθογραφία και αντιγραφή από λογοτεχνικά κείμενα, κάτι που συνδέεται με την έννοια του «μαθήματος» και το αίσθημα το καθήκοντος, τότε έχουμε αποτύχει να φτιάξουμε ανεξάρτητους, κριτικούς και ευτυχισμένους αναγνώστες (Αποστολίδου, 2007, σ. 41).

Όταν το διάβασμα, λοιπόν, αντιμετωπίζεται ως «μάθημα» έρχεται σε πλήρη αντίθεση με το διάβασμα-απόλαυση που προϋποθέτει την προσωπική και ελεύθερη εμπλοκή του παιδιού (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005, σ. 27). Έτσι η ανάγνωση-μάθημα αποτελεί ανούσια και καταναγκαστική δραστηριότητα, ενώ η ανάγνωση-απόλαυση είναι εθελούσια και φυσική. Η Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου

επισημαίνει πώς αυτό μπορεί να επιτευχθεί: «Ο μαθητής εμπλέκεται στη διαδικασία της ανάγνωσης, εφόσον αναγνωρίζει στο λογοτεχνικό κείμενο ιδέες, θέματα ή γεγονότα που έχει ο ίδιος βιώσει ή τον έχουν απασχολήσει», και συνεχίζει υπογραμμίζοντας ότι «Η απόλαυση που προκαλεί η ανάγνωση ενός λογοτεχνήματος στον δέκτη του είναι το ελκτικό στοιχείο που τον παρασύρει στον κόσμο του βιβλίου» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2012).

Β1.2. Ο αναγνώστης συν-δημιουργός

Η απόλαυση στην ανάγνωση θα προέλθει από την εμπλοκή του αναγνώστη στην ιστορία που ξεδιπλώνεται μπροστά του (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005, σ. 30). Μετέχοντας στην ιστορία ο αναγνώστης συν-διαλέγεται και συν-κινείται μαζί με τον ήρωα. «Αυτό ακριβώς εννοούμε όταν μιλάμε για διάβασμα-απόλαυση, αφού η απόλαυση δεν είναι παρά ο τρόπος με τον οποίο νιώθουμε να εκφράζουμε το γεγονός ότι ζήσαμε μέσα μας μια στιγμή φανταστικής ζωής, που, όσο διαρκούσε, έμοιαζε πιο αληθινή από την ίδια την πραγματικότητα» γράφει ο Κριστιάν Ποσλιανέκ (Ποσλιανέκ, 1992, σ. 16).

Στη μεταμοντέρνα προοπτική της λογοτεχνίας, γενικότερα, ο παντογνώστης-συγγραφέας πέφτει από το βάθρο του από τον ίδιο τον αναγνώστη ο οποίος καλείται «παίζοντας» να ξεσκεπάσει τις συμβάσεις ενός λογοτεχνήματος και ταυτόχρονα να κατασκευάσει ο ίδιος νοήματα. Έτσι, ο αναγνώστης των μεταμυθοπλαστικών κειμένων γίνεται ένας αναγνώστης-συνδημιουργός, ο οποίος καλείται να αλλάξει αναγνωστική στάση και από παθητική να την μετατρέψει σε ενεργητική αποκτώντας έναν νέο ρόλο στη λογοτεχνική επικοινωνία μέσα από το μεταμοντέρνο παιχνίδι (Οικονομίδου, 2000, σ. 79)

Η ανταπόκριση και η πρόσληψη του κειμένου από τον μαθητή-αναγνώστη ξεδιπλώνεται μέσα από μία ποικιλία δραστηριοτήτων, μέσα από τις οποίες ο αναγνώστης συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της λογοτεχνικής επικοινωνίας. Ο μαθητής θα επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσει το βιβλίο, παίζοντας με αυτό, αλλάζοντάς το, χωρίς να φοβάται ότι κάνει λάθος (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2001, σ. 14). Και η προσέγγιση αυτή δεν μπορεί να απέχει από το παιχνίδι, κυρίαρχο στη ζωή του μαθητή της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες η λογοτεχνία παύει να είναι «μάθημα» αλλά γίνεται «παιχνίδι», καθώς ο μαθητής το επιλέγει για να του προκαλέσει απόλαυση. Το λογοτεχνικό κείμενο γίνεται αντικείμενο δημιουργίας και αναδημιουργίας από τον μαθητή μέσα από δραστηριότητες που ενεργοποιούν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την αποκλίνουσα σκέψη.

Β1.3. Η έννοια του παιχνιδιού

Ο λογοτέχνης και το παιδί που παίζει παρουσιάζουν μια μεγάλη ομοιότητα. Η μυθοπλαστική ικανότητα του λογοτέχνη συναντάται ως χαρακτηριστικό της παιδικής ψυχοσύνθεσης. Το παιδί κινείται ανάμεσα στον κόσμο της πραγματικότητας από τη μια μεριά και τον κόσμο της φαντασίας και της μυθοπλασίας από την άλλη (Καλογήρου, 2005, σ. 64). Και από την αντίστροφη πλευρά, σύμφωνα με τον Φρόιντ η λογοτεχνία υποκαθιστά για τον δημιουργό το παιχνίδι των παιδικών του χρόνων. Η νοσταλγία που νιώθει για αυτά εκπληρώνεται μέσα από την ποιητική δημιουργία (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1997: 66). «Ο ποιητής κάνει ό,τι και το παιδί που παίζει˙ δημιουργεί έναν κόσμο φανταστικό, που τον παίρνει πολύ στα σοβαρά, δηλαδή τον φορτίζει με μεγάλες ποσότητες συναισθήματος, όμως ταυτόχρονα τον ξεχωρίζει σαφώς από την πραγματικότητα» υποστηρίζει ο Φρόιντ (Τζούλης, 1994, σ. 34).

Η έννοια του παιχνιδιού κατέχει όμως κυρίαρχη θέση και στον μεταμοντερνισμό. Ο Λυοτάρ, από τους κυριότερους θεωρητικούς του μεταμοντερισμού, στο βιβλίο του *Η μεταμοντέρνα κατάσταση* ταυτίζει τη λέξη «μιλώ» με τη λέξη «παίζω», βλέποντας το παιχνίδι ως έναν αγώνα που δε στοχεύει αποκλειστικά σε κάποιο κέρδος, αλλά στην ευχαρίστηση που πηγάζει από αυτόν (τον αγώνα-παιχνίδι) (Λυοτάρ, 2008, σ. 45). Ο Τζιόβας παρατηρεί ότι: «Ενώ τα μοντερνιστικά κείμενα αντιμάχονται την επιβολή του μοναδικού και αποκλειστικού νοήματος, η μεταμοντερνιστική μυθοπλασία εντρυφεί στις πιθανότητες του νοήματος και αρέσκεται στο διανοητικό παιχνίδι» (Τζιόβας, 2003, σ. 290). Και η Καλογήρου θα αναφερθεί ακριβώς σε αυτήν την παιγνιώδη διάσταση της μεταμοντέρνας προσέγγισης: «ο μεταμοντερνισμός υποβάλλει σε παιγνιώδεις δοκιμασίες τις κατακτήσεις του μοντερνισμού και γενικότερα τις συμβάσεις του μυθιστορήματος» (Καλογήρου, 2005, σ. 181-182). Στόχος της μεταμοντέρνας μυθοπλασίας είναι μέσα από το παιχνίδι της ανάγνωσης να αποκαλύψει πώς ο καθένας «παίζει» με τις δικές του πραγματικότητες. Το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει στον αναγνώστη είναι ότι αυτό το οποίο διαβάζει είναι μια κατασκευή ή ένα παιχνίδι (Waugh, 1996, σ. 35).

Η παιγνιώδης αυτή διάθεση των μεταμοντέρνων έργων είναι διάχυτη παντού και ξεδιπλώνεται μέσα από ένα ανατρεπτικό παιχνίδι σε πολλά επίπεδα. Μέσα από αυτό το παιχνίδι η μεταμοντέρνα γραφή στοχεύει να κάνει τον αναγνώστη να κατανοήσει και κατ' επέκταση να απομυθοποιήσει τις συμβάσεις που διέπουν ένα κείμενο.

Β1.4. Διακειμενικότητα-παρωδία-μείξη ετερόκλητων κειμένων

Μία από τις παλαιότερες λογοτεχνικές τεχνικές τις οποίες χρησιμοποιεί κατά κόρον η μεταμοντέρνα γραφή στα πλαίσια του 'ανατρεπτικού παιχνιδιού' και της απομυθοποίησης είναι η παρωδία. Η Οικονομίδου σημειώνει ότι οι παρωδίες «στοχεύουν να θυμίσουν στον αναγνώστη ότι οι ιστορίες που ο τελευταίος καλείται να διαβάσει δεν είναι τίποτα άλλο παρά "παιχνίδια που κάποιος έχει παίξει, έτσι ώστε να μπορεί να τα παίξει κι [αυτός]"» (2000: 86).

Συνδεδεμένη με την παρωδία -καθώς αφορά τη μεταποίηση παλαιότερων κειμένων- είναι η διακειμενικότητα. Η Kristeva που εισήγαγε τον όρο το 1966 υποστηρίζει ότι «Κάθε κείμενο συγκροτείται ως μωσαϊκό παραθεμάτων, κάθε κείμενο είναι απορρόφηση και μετασχηματισμός ενός άλλου κειμένου» (Αναφορά στο Delcroix & Hallyn, 1997, σ. 146).

Μία άλλη μορφή διακειμενικού παιχνιδιού στο πλαίσιο της μεταμοντέρνας γραφής επιχειρείται στο επίπεδο της μείξης «κειμένων» - με τον όρο «κειμένων» αναφερόμαστε ευρύτερα στην «πρόσμιξη των ειδών: ποίηση, θέατρο, επιστολές, ημερολόγια, συνταγές φαγητών, διαφημιστικές κάρτες, αγγελίες, στίχοι τραγουδιών, διαδίκτυο, ηλεκτρονικά μηνύματα […]» (Ζήκου, 2007, σ. 11).

Ο Stephens θεωρεί τη μείξη αυτή ένα είδος διακειμενικότητας, εφόσον υιοθετούνται συμβάσεις ή άλλα στοιχεία από διάφορες μορφές τέχνης (Stephens, 1992, σ. 84-85). Συχνά συναντώνται στα μεταμοντέρνα κείμενα στοιχεία «μαζικής κουλτούρας και υψηλής τέχνης» όπου μπλέκονται τα διάφορα είδη σε «ένα ιδιότυπο δια-ειδολογικό παιχνίδι» (Καλογήρου, 2005, σ. 182).

Καθώς η μεταμοντέρνα εποχή «λατρεύει τη λογική του συμπιλήματος (pastiche), του κολάζ και της δημιουργίας ως παλίμψηστου […]» (Γιαννικοπούλου, 2008, σ. 55), η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο οφείλει να ανοίξει τις πόρτες της σε όλα τα είδη «κειμένων». Μια πολυεπίπεδη προσέγγιση των λογοτεχνικών βιβλίων οδηγεί σε έναν διάλογο της λογοτεχνίας με άλλα «κείμενα».

Β1.5. Γλωσσικά παιχνίδια

Στο είδος της παρωδίας ανήκουν και τα γλωσσικά παιχνίδια. Η Ζερβού ονομάζει το είδος αυτό της παρωδίας μινιμαλιστική (ή παρωδία των ήχων και των λέξεων), καθώς η γλώσσα παρωδείται μέσα από τα λεκτικά παιχνίδια (2007, σ. 14).

Τα διάφορα γλωσσικά παιχνίδια μπορεί να είναι ηχητικά ή σημασιολογικά. Έτσι, συχνή είναι η χρήση των αναγραμματισμών, των ομόηχων και ομώνυμων λέξεων, της παρήχησης-συνήχησης. Άλλοτε πάλι, οι μεταμοντέρνοι συγγραφείς παίζουν με την αμφισημία των λέξεων και των εκφράσεων, ενώ ένα άλλο παιχνίδι γίνεται ανάμεσα στη μεταφορική και κυριολεκτική σημασία μιας λέξης. Νέες λέξεις, παράδοξες και παράξενες, δημιουργούνται εξαρχής στηριζόμενες σε ένα συνεχές παιχνίδι με τοπωνύμια, ονόματα, παρατσούκλια, αλλά και με τον παραλογισμό, με το «άλογο». Οι συνειρμοί και τα παιχνίδια των σουρεαλιστών γίνονται υλικό για τις λογοτεχνικές δοκιμές των μεταμοντέρνων συγγραφέων (Αφεντουλίδου, 2015, σ. 45).

Β1.6. Υπερβολή

Σύμφωνα με τον David Lewis στην περίπτωση της «υπερβολής» ο συγγραφέας ενός λογοτεχνικού κείμενου καταφεύγει σε διάφορα είδη λεκτικής ή αφηγηματικής υπερβολής με τη συσσώρευση λεπτομερειών πέρα από τον λογοτεχνικό κανόνα (Lewis, 1996, σ. 261). Η Stewart, σημειώνει ο Lewis, περιγράφει την υπερβολή ως «μια εορταστική εμφάνιση συσσωρευμένων στοιχείων που υπερβαίνουν την ισορροπία», η οποία αντιστέκεται σε μια γρήγορη και εύκολη είσοδο στην ευπρέπεια του παραμυθιού (Lewis, 1996, σ. 274). Ο Lewis σχολιάζει ότι το χαρακτηριστικό αυτό της υπερβολής στη μεταμοντέρνα γραφή έχει στόχο μεταξύ άλλων να θυμίσει στον αναγνώστη ότι η μυθοπλασία δεν είναι ένα παράθυρο στον πραγματικό κόσμο ή ένας καθρέφτης του, αλλά μια κατασκευή που προσωρινά μας «εξαπατά» κάνοντας μας να πιστεύουμε ότι «πραγματικοί» άνθρωποι ασχολούνται με «πραγματικά» γεγονότα (Lewis, n.d.).

Στην παιδική λογοτεχνία συχνά το στοιχείο αυτό της μεταμοντέρνας υπερβολής δημιουργείται με τη χρήση παράλογων αριθμών, την υπερβολή στη χρήση και στην επανάληψη ενός μοτίβου, αλλά και τις μακριές λίστες πραγμάτων που συνήθως δε συνδέονται λογικά μεταξύ τους.

Β1.7. Μεταμυθοπλασία και άλλα αφηγηματικά παιχνίδια

Η μεταμυθοπλασία θα φέρει τη ρήξη στη σχέση της μυθοπλασίας και της πραγματικότητας, θα κάνει στροφή στο ίδιο το κείμενο -με παρεμβολές του συγγραφέα- και θα φανερώσει «την επίγνωση του συγγραφέα για τους περιορισμούς στους οποίους υπόκειται και τις συμβάσεις του είδους τις οποίες είτε πρέπει να υιοθετήσει ή ν' αρνηθεί» (Τζιόβας, 2003, σ. 288). Στα μεταμυθοπλαστικά μυθιστορήματα αυτή «Η ναρκισσιστική ενασχόλησή τους με τα ίδια τα χαρακτηριστικά και τα θέματά τους» συστήνει μια έννοια-κλειδί της μεταμοντέρνας γραφής, την αυτοαναφορικότητα (Καλογήρου, 2005, σ. 184).

Στα πλαίσια των αφηγηματικών παιχνιδιών οι μεταμοντέρνοι συγγραφείς χρησιμοποιούν το τέλος και την αρχή ενός κειμένου για να δείξουν για ακόμα μια φορά την ενασχόληση του ίδιου του κειμένου με τον εαυτό του. Έτσι, πολλές φορές τα κείμενα αυτά αρχίζουν με σχόλια πάνω στην ίδια την αφήγηση «με σαφείς υπαινιγμούς στην αυθαιρεσία της αρχής και των ορίων της αφήγησης» (Τζιόβας, 2003, σ. 290) και τελειώνουν με διάφορα ευρήματα, τα οποία καλούν τον αναγνώστη να πάρει μέρος σε αυτήν την απομυθοποίηση του μυθοπλάστη-συγγραφέα και κατ' επέκταση του ίδιου του κειμένου. Συχνά ένα κείμενο δεν έχει τέλος ή δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να επιλέξει ανάμεσα σε πολλές εναλλακτικές ενός τέλους μέσα από μια ποικιλία παιγνιωδών επινοήσεων. Με τον τρόπο αυτό ο αναγνώστης γίνεται συγγραφέας-συνδημιουργός ενός κειμένου και ταυτόχρονα διαμέσου ακριβώς αυτής της συνδημιουργίας ξεσκεπάζει την τεχνητή υπόσταση του κειμένου (Τζιόβας, 2003, σ. 293).

Β1.8. Το πλαίσιο παρουσίασης του προγράμματος

Όλα τα παραπάνω στοιχεία της μεταμοντέρνας γραφής αξιοποιούνται σε ένα πρόγραμμα όπου οι δράσεις είναι δεμένες και ενταγμένες σε ένα ενιαίο σύνολο και προσφέρονται εγκιβωτισμένες μέσα σε ένα πλαίσιο μυθοπλασίας, ώστε να αποτελούν μέρος μια «φυσικής» διαδικασίας˙ κάτι που ενέχει το στοιχείο της έκπληξης και κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών-αναγνωστών. Καθώς η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων διέπεται από τους κανόνες ενός παιχνιδιού, δε θα μπορούσε και ο ίδιος ο τρόπος πραγματοποίησης ενός προγράμματος προώθησης της λογοτεχνίας παρά να υιοθετεί τα ίδια εκείνα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης -εδώ ως εργαλείου καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας- και να λειτουργεί στα ίδια με εκείνο επίπεδα. «Η παραδοσιακή σειρά των δραστηριοτήτων μιας τάξης με θέμα την ανάπτυξη των αναγνωστικών ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων αρχίζει με έναν προσεκτικά σχεδιασμένο προγραμματισμό παιχνιδιών», γράφει ο Τζων Σπινκ (Σπινκ, 1990, σ. 86).

Όπως το παιχνίδι, έτσι και ένα πρόγραμμα διδακτικής της λογοτεχνίας, μπορεί να λειτουργήσει σε δύο επίπεδα: στο επίπεδο της παιδαγωγικής σχέσης και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πρώτο επίπεδο το παιχνίδι μετατρέπεται σε δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού, επιλύοντας συγκρούσεις και δυσκολίες συνεργασίας που εμφανίζονται κατά τη διάρκειά του. Το δεύτερο επίπεδο αφορά την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, όπου το παιχνίδι γίνεται το όχημα για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας (Γερμανός, 2004, σ. 68-69).

Η λειτουργία του παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης, κατ' επέκταση ως εργαλείου καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας, είναι άμεσα συναρτημένη με τη δημιουργία του κατάλληλου «τόπου» παιχνιδιού. Ο «τόπος» αναλαμβάνοντας μια εκπαιδευτική λειτουργία μετατρέπεται σε «υλικό πεδίο αγωγής», δηλαδή «σε μια ενότητα χώρου και δραστηριοτήτων προσανατολισμένη σε μια διαδικασία

αγωγής» (Γερμανός, 2004, σ. 72-73). Ένα τέτοιο διδακτικό περιβάλλον περιλαμβάνει αφενός τη δημιουργία ενός σεναρίου εκπαιδευτικού παιχνιδιού, αφετέρου την κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου (Γερμανός, 2004, σ. 73).

Ο σχεδιασμός ενός σεναρίου εκπαιδευτικού παιχνιδιού περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τον σχεδιασμό της «υπόθεσης» του εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Πρόκειται για την πλοκή του παιχνιδιού που αποδίδει στο παιδί πρωταγωνιστικό ρόλο, ώστε να συμμετέχει στις δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και λαμβάνοντας αποφάσεις (Γερμανός, 2004, σ. 74).

Όταν η πλοκή αυτή προσφέρεται μέσα από την αφήγηση ενός παραμυθιού, τότε το παραμύθι γίνεται το μέσο που προσφέρει το στοιχείο της έκπληξης στη διαδικασία του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον Bruno Bettelheim, «Για να κρατήσει μια ιστορία το ενδιαφέρον του παιδιού, πρέπει να το διασκεδάζει και να ξυπνά την περιέργειά του» (Μπέντελχάιμ, 1995, σ. 13). Αυτόν τον ρόλο καλείται να εκπληρώσει η πραγματοποίηση ενός προγράμματος δημιουργικής προσέγγισης παιδικών βιβλίων μέσα από ένα πλαίσιο μυθοπλασίας.

Το παιδί μέσα από αυτό το πλαίσιο μυθοπλασίας μετέχει στο πρόγραμμα μιας αναγνωστικής περιπέτειας προσφέροντας με τη δράση του σε όλα τα επίπεδα λύσεις στη συνέχεια της ιστορίας. Το παιδί μπαίνει σε ένα παιχνίδι ρόλων- ένα θεατρικό παιχνίδι- και μαθαίνει μέσα από αυτό να δρα ευέλικτα, να μπαίνει στη θέση του άλλου και να βιώνει την ιστορία κάτω από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η παρουσίαση ενός προγράμματος με τη μορφή ενός θεατρικού παιχνιδιού-παιχνιδιού ρόλων βοηθά το παιδί να απελευθερωθεί και να επικοινωνήσει με τον εαυτό του, τους συμμαθητές του, το έργο. Με τον τρόπο αυτό του προσφέρονται ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση, για αυτογνωσία και εξωτερίκευση του εσωτερικού πνευματικού και συναισθηματικού του κόσμου. Η φαντασία του παιδιού ξεχύνεται και το παιδί ανακαλύπτει νέους τρόπους έκφρασης, καθώς απομακρύνεται λιγάκι από τον «εαυτό» του και προσεγγίζει βιωματικά νέους τρόπους συμπεριφοράς, για να οδηγηθεί ξανά πίσω σε αυτόν και να του ξανασυστηθεί (Κουρετζής, 1991, σ. 30-31).

Β1.9. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του δασκάλου σε ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας δεν μπορεί παρά να είναι αυτός του εμψυχωτή. Αυτό σημαίνει πως ο δάσκαλος δρώντας ταυτόχρονα σε πολλά επίπεδα καθοδηγεί τη δράση του προγράμματος, αλλά συνάμα συμμετέχει στο παιχνίδι και δημιουργεί μαζί με τους μαθητές (Κουρετζής & Άλκηστις, 1993, σ. 23). Ο δάσκαλος γίνεται ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στο βιβλίο και το παιδί, αυτός που αναλαμβάνει να «ζωντανέψει» τις αναγνωστικές εμψυχώσεις. Καλείται να αποχωριστεί για λίγο τον ρόλο του «σχολικού» δασκάλου και η σχολική τάξη οφείλει να «αποκοπεί» από τον χώρο όπου πραγματοποιείται μια διδασκαλία (Κουρετζής, 1991, σ. 46-47). Σε διαφορετική περίπτωση το πρόγραμμα φιλαναγνωσίας θα ταυτιστεί με το «μάθημα», το οποίο οι μαθητές έχουν συνδέσει με την υποχρέωση, τον έλεγχο και τους βαθμούς, έννοιες που δεν έχουν καμία θέση σε ένα τέτοιο πρόγραμμα.

Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τις δράσεις και τα ερεθίσματα που θα δώσει στα παιδιά, αλλά ταυτόχρονα φροντίζει να είναι ευέλικτος, ώστε να μπορεί να αναπροσαρμόσει το πρόγραμμα ανάλογα με την πορεία που θα πάρει αυτό από τη συμμετοχή των παιδιών και τη δυναμική της ομάδας (Κουρετζής & Άλκηστις, 1993, σ. 24). Η παρέμβασή του κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων μειώνεται σταδιακά, καθώς οι μαθητές αρχίζουν να μαθαίνουν να απελευθερώνουν τις δημιουργικές δυνάμεις τους και να εκφράζονται με περισσότερη ελευθερία (Γρόσδος, 2003, σ. 32).

Φροντίζει να δημιουργήσει τον κατάλληλο χώρο και περιβάλλον για τη λογοτεχνική «συνάντηση», ώστε οι μαθητές σε αυτό το ραντεβού της φαντασίας με την πραγματικότητα να νιώσουν άνετα και ευχάριστα, έτοιμοι για παιχνίδι και δημιουργία (Κουρετζής, 1991, σ. 45).

Η επίτευξη αρμονίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών είναι ένα άλλο μέλημα του εμψυχωτή. Ανάμεσα στα άλλα η δημιουργία μιας ουσιαστικής σχέσης ανάμεσα στους συναναγνώστες-συμπαίκτες είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή πορεία του προγράμματος. Τα όποια μικροπροβλήματα ή ζημιές οφείλει να τα αντιμετωπίσει με χιούμορ και ψυχραιμία (Γκανά κ.α., 1994, σ. 25).

Β2. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Β2.1. Μεθοδολογία

Η μέθοδος που προτείνεται είναι αυτή του σχεδίου εργασίας (project) με τη χρήση τεχνικών κυρίως της βιωματικής μάθησης. Σύμφωνα και με το πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση «Η μέθοδος project είναι […] η παιδαγωγική μέθοδος που αποτελεί το υπόβαθρο για όλα τα σενάρια της λογοτεχνίας» και ένα από τα απαραίτητα στάδια που πρέπει να ακολουθούνται είναι «η διάκριση της διαδικασίας σε τρεις διακριτές φάσεις (πριν από την ανάγνωση, κυρίως ανάγνωση, μετά την ανάγνωση)» (ΥΠΔΒΜΘ, 2007, σ. 7-9).

Στην πρώτη φάση, πριν από την ανάγνωση, στόχος είναι να δοθούν τα κίνητρα για την ανάγνωση του επιλεγμένου βιβλίου μέσα από τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα εισαγάγει τον μαθητή σε αυτό που θα ακολουθήσει και θα κινητοποιήσει το ενδιαφέρον του. Στη δεύτερη φάση, της κυρίως ανάγνωσης, ξεκινούν οι δράσεις με αφορμή το βιβλίο που θα αναλυθεί. Πολύ σημαντικό στη φάση αυτή είναι οι μαθητές να ξεκινήσουν να διαβάζουν βιβλία και στο σπίτι. Τέλος, στην τρίτη φάση οι δράσεις που αφορούν το βιβλίο διευρύνονται καθώς οι μαθητές προχωρούν σε δραστηριότητες που προέκυψαν με αφορμή θέματα και προβληματισμούς που εξήχθησαν από το βιβλίο. Η δράση αφορά κυρίως την παραγωγή λόγου, γλωσσικού ή μη, το αποτέλεσμα της οποίας οι μαθητές αξιοποιούν και εκθέτουν. Με τον τρόπο αυτό ολοκληρώνεται και το σχέδιο εργασίας (project) (ΥΠΔΒΜΘ, 2007, σ. 8-9) .

Β2.2. Αξιολόγηση του προγράμματος

Η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος κρίνεται με βάση τους σκοπούς που τέθηκαν. Έτσι, στο παρόν πρόγραμμα αυτό που αξιολογείται είναι η πρόκληση τέρψης και ευχαρίστησης στους μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, ο βαθμός συμμετοχής και εμπλοκής τους σε αυτές και η παραγωγή προϊόντων δημιουργικής φαντασίας. Φυσικά, εφόσον πρόκειται για ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας, λαμβάνεται υπόψη αν οι μαθητές κατάφεραν να αποζητούν την παρέα ενός λογοτεχνικού βιβλίου, αν δηλαδή έχει επιτευχθεί η προώθηση της ανάγνωσης μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος .

Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για να αξιολογηθούν τα παραπάνω στοιχεία είναι τεχνικές που προέρχονται από τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, όπως η έρευνα-δράση (Altrichter, Posch & Somekh, 2001, σ. 35-62, 117-154). Έτσι, η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε κυρίως για την καταγραφή αρχικά των δεδομένων και την ερμηνεία και την αξιολόγησή τους στη συνέχεια είναι αυτή της παρατήρησης. Μέσα από την παρατήρηση, η οποία έγινε μέσω της τήρησης ημερολογίου και της χρήσης διαφόρων οπτικοακουστικών μέσων (βιντεοκάμερα, ηχογράφηση, φωτογραφίες, εργασίες των μαθητών), αποτυπώθηκε η πορεία του προγράμματος και οι εκάστοτε αντιδράσεις των παιδιών στις ποικίλες δράσεις που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της εφαρμογής του.

Β3. Πορεία της διδασκαλίας

Β3.1. Σκοποθεσία

Βασικός σκοπός της εφαρμογής του προγράμματος είναι να προκαλέσει αισθητική απόλαυση, τέρψη και ευχαρίστηση στον μαθητή μέσα από τη συμμετοχή του σε μία ποικιλία από παιγνιώδεις δραστηριότητες στο πλαίσιο της μεταμοντέρνας προοπτικής.

Παράλληλα οι δραστηριότητες του προγράμματος εξυπηρετούν και τους παρακάτω επιμέρους στόχους:

- Προώθηση της φιλαναγνωσίας, δηλαδή της αγάπης για το βιβλίο.
- Καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών.
- Συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών του ενεργού ρόλου τους στη διαδικασία της ανάγνωσης και απελευθέρωση των δημιουργικών τους δυνάμεων στην παραγωγή κειμένων, εικαστικών έργων, στη θεατρική έκφραση κ.ά.

Β3.2. Ηλικία ομάδα στην οποία απευθύνεται

Το πρόγραμμα είναι κατάλληλο για την Γ΄ και Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Ωστόσο μπορεί να προσαρμοστεί και στις δυνατότητες των άλλων τάξεων, εφόσον γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές.

Β3.3. Μορφή του προγράμματος

Όλο το πρόγραμμα εντάσσεται στο πλαίσιο μιας μυθοπλασίας, στην οποία καλούνται οι μαθητές να συμμετέχουν. Έτσι, πριν την έναρξη του προγράμματος και των δράσεών του οι μαθητές καλούνται να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι ρόλων: πριν μπουν στην τάξη βρίσκουν ένα σημείωμα κάτω από την πόρτα που τους παροτρύνει να ψάξουν να βρουν κάποιο μήνυμα. Αφού λοιπόν επιδοθούν στο κυνήγι του μηνύματος, το διαβάζουν. Το μήνυμα θα μπορούσε να παρουσιάζεται ως κρυφό μήνυμα, γραμμένο για παράδειγμα με χυμό λεμονιού και να χρειαστεί να σιδερωθεί για να διαβαστεί. Αυτό που διαβάζουν οι μαθητές στο μήνυμα είναι ότι κάποιοι έχουν παγιδευτεί μέσα σε ένα βιβλίο, κυνηγημένοι από τον λύκο και ζητούν βοήθεια για να ξεφύγουν. Στη συνέχεια οι μαθητές βρίσκουν στο χαλί της τάξης (ή σε κάποια γωνιά) βιβλία με θέμα τον λύκο (τα κλασικά παραμύθια με τον «κακό» λύκο). Καθώς τα ξεφυλλίζουν, μέσα σε αυτά ανακαλύπτουν σελιδοδείκτες με τις φιγούρες ηρώων των παραμυθιών που τους καταδιώκει ο λύκος: την Κοκκινοσκουφίτσα, την κατσίκα με τα κατσικάκια της, τα τρία γουρουνάκια, τον Πέτρο κ.α.

Κάθε φορά πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων του προγράμματος (ή και κατά τη διάρκεια αυτών, ως ευχάριστα διαλείμματα) υπάρχει κάποια παρέμβαση που εντάσσεται στο πλαίσιο της αρχικής μυθοπλασίας. Έτσι, για παράδειγμα εισβάλει ένας άλλο δάσκαλος (ή ο διευθυντής) και μοιράζει «καναπεδάκια» σταλμένα υποθετικά από τον λύκο ή φέρνει μια (κατασκευασμένη) εφημερίδα που γράφει *Ο λύκος ξαναγύρισε* (όταν πλησιάζει η ώρα για την ανάγνωση του παραμυθιού). Άλλοτε πάλι μπορεί η όλη διαδικασία να διακοπεί και να προβληθούν εικόνες από παραμύθια ή μουσικά κομμάτια εμπνευσμένα από τα κλασικά παραμύθια (*Ο Πέτρος και ο λύκος*-Prokovief, *Χίλιες και μία νύχτες*-Strauss, *Η Σταχτοπούτα*-Rossini κ.α.). Στόχος είναι να προσφερθεί ένα ευχάριστο διάλειμμα και να ανατροφοδοτηθούν οι ομάδες με νέες ιδέες και ερεθίσματα.

Α΄φάση: πριν από την ανάγνωση (περίπου 4 ώρες)

Στην πρώτη αυτή φάση αυτή περιλαμβάνεται η ανακάλυψη του μηνύματος από τους μαθητές, η εύρεση του σελιδοδείκτη και το ξεφύλλισμα των βιβλίων που βρέθηκαν στην τάξη. Ακολουθεί συζήτηση πάνω σε αυτά: τι τους προβληματίζει, τι σκέφτονται, πώς αισθάνονται, τι υποθέσεις κάνουν σχετικά με το μήνυμα. Στη συνέχεια, προσπαθούμε να προκαλέσουμε έναν καταιγισμό ιδεών στους μαθητές μέσα από ποικίλα παιχνίδια, κυρίως γλωσσικά. Πολλές τεχνικές από τη *Γραμματική της Φαντασίας* του Τζάνι Ροντάρι τίθενται σε εφαρμογή (Ροντάρι, 1985). Έτσι, παίζουμε με τα ονόματα των ηρώων που σχετίζονται με λυκοϊστορίες εφαρμόζοντας την τεχνική του Ροντάρι «Η πέτρα στη λίμνη». Ανάλογα με τις δυνατότητες της τάξης, τα ονόματα των ηρώων αναλύονται στον παραδειγματικό και συνταγματικό άξονα μέσα από διάφορα γλωσσικά παιχνίδια (ακροστιχίδες, λέξεις που να ομοιοκαταληκτούν με αυτές κ.α.). Στη συνέχεια μπορούμε να συνθέσουμε στην ολομέλεια της τάξης ένα λίμερικ (ή χαϊκού ή απλό ποίημα) με το οποίο «απαντάμε» στο μήνυμα βοήθειας των ηρώων. Αυτό μπορούμε να το μελοποιήσουμε, είτε με κάποια γνωστή μελωδία ή με μία

πρωτότυπη. Στο σημείο αυτό μπορούμε να παίξουμε με το μελοποιημένο τραγούδι. Για παράδειγμα, κάποιος γίνεται ο «Απαιτητικός μαέστρος» και η χορωδία οφείλει να υπακούει στις εντολές του: το τραγούδι να ειπωθεί πιο γρήγορα, πιο αργά, θυμωμένα, σαν να τους πονάει το δόντι κ.α. (Γκανά κ.α., 1994, σ. 25).

Β΄φάση: Ανάγνωση (περίπου 12 ώρες)

Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και κάθε ομάδα παίρνει το όνομα ενός ήρωα από αυτούς που υπογράφουν το μήνυμα που στάλθηκε στην τάξη. Κάθε ομάδα διαβάζει το κλασικό παραμύθι που αφορά τον ήρωα της ομάδας του (*Κοκκινοσκουφίτσα, Τα τρία γουρουνάκια, Ο Πέτρος και ο λύκος* κ.α.). Ενδεικτικές δραστηριότητες:

- Δημιουργία της ταυτότητας των ηρώων των κλασικών παραμυθιών.
- Σχεδιασμός της γκαρνταρόπας των ηρώων.
- Παρουσίαση του παραμυθιού (ή σκηνών από αυτήν) στις άλλες ομάδες με την τεχνική που κάθε ομάδα θα επιλέξει (δραματοποίηση, παντομίμα κ.α.).

Μετά την παρουσίαση των παραπάνω δράσεων, ακολουθεί ανάγνωση στην ολομέλεια του παραμυθιού *Ο λύκος ξαναγύρισε*. Η ανάγνωση σταματά λίγο πριν το τέλος. Ακολουθούν δραστηριότητες όπως:

- Οι ήρωες δίνουν συνέντευξη στον δημοσιογράφο Πίκο Απίκο και εκφράζουν τις απόψεις και τις ανησυχίες τους. Γίνεται debate.
- Ετοιμάζεται αφίσα ΚΑΤΑΖΗΤΕΙΤΑΙ (WANTED) για τον «κακό» λύκο.
- Ετοιμάζεται σχέδιο απόδρασης από το βιβλίο. Κατασκευή χάρτη διαφυγής ενσωματωμένου στο βιβλίου.
- Ετοιμάζεται Βιβλίο Μαγειρικής με προτεινόμενες χορτοφαγικές συνταγές που θα αντικαταστήσουν το κλασικό μενού του λύκου.
- Θεατρικά και μουσικοκινητικά παιχνίδια με αφορμή την πλοκή του βιβλίου *Ο λύκος ξαναγύρισε*.
- Οι ομάδες δουλεύουν θέματα που έχουν σχέση με τον λύκο: ποιήματα, μύθους και θρύλους, πληροφορίες επιστημονικές κ.α.. Διοργανώνεται συνέδριο στην τάξη και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα.
- Οι ομάδες γράφουν το δικό τους τέλος από την οπτική γωνία του ήρωα με τον οποίο ασχολήθηκαν στην ομάδα τους. Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να διαβαστεί και να συζητηθεί το βιβλίο *Να 'μαι ξανά*, που αφηγείται την ίδια ιστορία (με το *Ο λύκος ξαναγύρισε*) από την οπτική όμως γωνία του λύκου. Στη συνέχεια διαβάζεται το τέλος του παραμυθιού.
- Μοιράζονται βιβλία με θέμα τον λύκο (μία σειρά από ανατρεπτικά παραμύθια που έχουν γραφεί, μύθοι του Αισώπου σε κόμικς κ.α.) για ανάγνωση στο σπίτι.

Γ΄φάση: Μετά την ανάγνωση (περίπου 4 ώρες)

Μετά και την ανάγνωση των βιβλίων στο σπίτι ακολουθούν δράσεις στην ολομέλεια ή στις ομάδες που αφορούν τόσο το παραμύθι που διαβάστηκε στην τάξη όσο και αυτά που διαβάστηκαν στο σπίτι. Γίνεται προετοιμασία για την τελική γιορτή όπου όλοι οι ήρωες, όπως στο βιβλίο, γιορτάζουν τη συνεύρεσή τους και την ένταξη του λύκου στην παρέα τους:

- Γίνεται συζήτηση ανάμεσα στα βιβλία που διάβασαν στο σπίτι και στο βιβλίο που διαβάστηκε στην τάξη. Δουλεύονται διάφορα μοτίβα (υπερβολή, γλωσσικά παιχνίδια κ.α.) που υπάρχουν στα βιβλία που δόθηκαν για ανάγνωση στο σπίτι. Δημιουργούν τις δικές τους «λίστες υπερβολής» με θέμα τα φαγητά και τα παιχνίδια που θα ετοιμάσουν για τη γιορτή του τέλους.
- Κατασκευή παιχνιδιού memory ή άλλων επιτραπέζιων παιχνιδιών με θέματα εμπνευσμένα από τα βιβλία.
- Κατασκευή μασκών για κάθε ήρωα, φωτογράφιση των ηρώων και δημιουργία ημερολογίου.
- Η τελική οργάνωση της γιορτής-πάρτι με μαγειρέματα, χορό, παιχνίδια και έκθεση στην Γκαλερί «Lupo» (ή όπως αλλιώς την ονομάσουν οι μαθητές) με εικαστικές και άλλες δημιουργίες που προηγήθηκαν, καθώς και παρουσίαση του βιβλίου της τάξης «Το life style του μοντέρνου λύκου».
- Προετοιμασία για θεατρική παράσταση (τραγούδια, σκηνικά).

Β4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Εκτός από την απαραίτητη γραφική ύλη και το οπτικοακουστικό υλικό που θα χρειαστεί για τις ποικίλες δράσεις, είναι ευνόητο ότι απαραίτητη είναι για την πραγματοποίηση του προγράμματος η ύπαρξη μιας σειράς βιβλίων που αφορούν τον λύκο. Έτσι, εκτός από τις κλασικές λυκοϊστορίες, όπως *η Κοκκινοσκουφίτσα, Ο Πέτρος και ο λύκος, Τα τρία γουρουνάκια, Η κατσίκα και τα εφτά κατσικάκια* κ.α. (ένα περιεκτικό βιβλίο των κλασικών και άλλων παραμυθιών με θέμα τον λύκο είναι *Το μεγάλο βιβλίο του κακού λύκου*), απαραίτητα για την υλοποίηση του προγράμματος είναι βιβλία με ανατρεπτικές λυκοϊστορίες, όπως του De Pennart *Ο λύκος ξαναγύρισε, Το γεύμα των λύκων», Ο καλόκαρδος λύκος, Να ΄μαι ξανά*, του Τριβιζά *Τα τρία μικρά λυκάκια*, της Κατσαρού *Ένας λύκος ποιητής*, της Μπαμπέτα *Ο βασιλιάς λύκος* κ.α. (για περισσότερα στοιχεία δες στην ενότητα Δ. Βιβλιογραφικές αναφορές-Βοηθήματα).

Β5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Το παρόν πρόγραμμα φιλαναγνωσίας με τίτλο «Αξιοποιώντας τα παιχνίδια της μεταμοντέρνας μυθοπλασίας σε ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας: *Ο λύκος ξαναγύρισε*» αποτελεί μια πρόταση προσέγγισης παιδικών βιβλίων, η οποία λαμβάνει υπόψη της τις νέες μεταμοντέρνες τάσεις στον χώρο της λογοτεχνίας. Τα παιχνίδια της μεταμοντέρνας γραφής, όπως τα γλωσσικά παιχνίδια, η διακειμενικότητα-παρωδία, η μείξη ετερόκλητων ειδών, η υπερβολή και άλλα αφηγηματικά τεχνάσματα, αξιοποιούνται δημιουργικά στο πρόγραμμα μέσα από τις κατάλληλες παιγνιώδεις δραστηριότητες. Ο αναγνώστης τοποθετείται στο κέντρο του ενδιαφέροντος,

καθώς η λογοτεχνία υπό το πρίσμα της μεταμοντέρνας οπτικής δεν είναι πλέον «ένα "αισθητικό" αντικείμενο αλλά μια "ανοιχτή" κατάσταση, μια σύνθετη αναγνωστική διαδικασία που απαιτεί από τον αναγνώστη να προσαρμόσει ή να αναθεωρήσει την αναγνωστική του στάση και να γίνει, τελικά, συνδημιουργός του» (Πολίτης, 2004, σ. 113).

Ο αναγνώστης, λοιπόν, μέσα από το προτεινόμενο πρόγραμμα προσεγγίζει τη λογοτεχνία βιωματικά, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες (θεατρικές, μουσικοκινητικές, εικαστικές) γίνεται ένας ενεργός αναγνώστης-παίχτης που παίζει με το κείμενο. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία στόχος είναι να προσκομίσει πρωτίστως απόλαυση, τέρψη και ευχαρίστηση, η οποία εντείνεται μέσα από τη μορφή της προσέγγισης του βιβλίου, η οποία τον κάνει πρωταγωνιστή ενός σεναρίου εντός του διδακτικού σεναρίου. Το πρόγραμμα, αναπτύσσεται μέσα από την παιδαγωγική μέθοδο του σχεδίου εργασίας (project) και μέσα από τη βιωματική προσέγγιση ο μαθητής ανακαλύπτει τον λύκο «από την καλή και την ανάποδη».

Μαζί με την απόλαυση που αποκομίζει ο μαθητής-αναγνώστης, ταυτόχρονα, καλλιεργεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του, οξύνει την κριτική του σκέψη και οδηγείται στο χτίσιμο μιας εποικοδομητικής σχέσης με τη λογοτεχνία ενώ παράλληλα τίθενται οι βάσεις για τη δημιουργία του αυριανού σκεπτόμενου «διά βίου» αναγνώστη.

Β6. Βιβλιογραφικές Αναφορές - Βοηθήματα

Αποστολίδου, Β. (2007). Αρχές και οργάνωση ενός νέου προγράμματος διδασκαλίας της παιδικής λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Α. Ηλία (Επ.), *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση* (σ. 39-47). Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Αφεντουλίδου, Α. (2015). *Τζάνι Ροντάρι-Ευγένιος Τριβιζάς: ανατρεπτικές πτυχές του έργου τους* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Σχολή Επιστημών Αγωγής Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή, Αλεξανδρούπολη.

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, Br. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης*/μετ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γερμανός, Δ. (2004). Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Π. Χατζηκαμάρη, Μ. Κοκκίδου (Επ.), *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία,* Πρακτικά Διημερίδας (σ. 63-75). Θεσσαλονίκη: University Studio Press,

Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στη χώρα των χρωμάτων. Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Γκανά, Γ., Ζησοπούλου, Ε., Θεοδωρίδης, Ν. Καραχάλιου, Κ., Κοκκίδου, Μ., Χατζηκαμάρη, Π. (1994). *Το σχολείο-εργαστήρι τέχνης και δημιουργίας*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ-Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Γρόσδος, Στ., Ντάγιου, Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

De Pennart, G. (1994). *Ο Λύκος ξαναγύρισε*/μετ. Γ. Παπαδόπουλος. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

De Pennart, G. (1999). *Το γεύμα των λύκων*/μετ. Γ. Παπαδόπουλος. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

De Pennart, G. (1999). *Ο καλόκαρδος λύκος*/ μετ. Γ. Παπαδόπουλος. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

De Pennart, G. (2000). *Να ΄μαι ξανά*/μετ. Σ. Καπλάνη. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

De Pennart, G. (2001). *Δεν είναι όλοι φίλοι σου*/μετ. Σ. Καπλάνη. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Delcroix, M. Hallyn, F. (1997). *Εισαγωγή στις σπουδές της λογοτεχνίας. Μέθοδοι του κειμένου*/μετ. Ι.Ν. Βασιλαράκης. Αθήνα: Gutenberg, 1997.

Ζερβού, Α. (2007). *Ευγένιος ο παρωδός, της εποχής μας ο κληρωτός ή οι περιπέτειες των λέξεων και των κειμένων*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 5, 2009, από http://keimena.ece.uth.gr/main/t6/arthra/tefxos6/downloads/zervou.pdf.

Καλογήρου, Τζ. (2005). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης.* Α΄ τόμος. Αθήνα: Εκδόσεις Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.

Καλογήρου, Τζ., Λαλαγιάννη, Κ. (2005). Προλεγόμενα. Στο Τζ. Καλογήρου, Κ. Λαλαγιάννη (Επ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σ. 27-40). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Κατσαρή, Χ. (2012). *Ένας λύκος ποιητής*. Αθήνα: Διάπλαση.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (1997). *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία.* Αθήνα: Πατάκης.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (2001). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (2005). Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της». Στο Τζ. Καλογήρου, Κ. Λαλαγιάννη (Επ.). *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σ. 11-25). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (2012). Λογοτεχνία και εκπαίδευση-Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Στο *Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών.* Ανακτήθηκε Οκτώβριος 8, 2015, από http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/epimorfotiko-yliko/1583-epimorfotiko-yliko2.

Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Κουρετζής, Λ., Άλκηστις. (1993). *Θεατρική αγωγή. Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Lewis, D. (n.d.). READING C: *Extracts from 'Postmodernism and the picturebook',* Retrieved February 9, 2013, from http://dspace.jorum.ac.uk/xmlui/bitstream/handle/10949/748/Items/e301_1reading_c.pdf.

Lewis, D. (1996). The constructedness of texts: picture books and the metafictive. In R. Ashley, S. Egoff, G. Stubbs & W. Sutton (ed), *Only Connect: Readings on Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Λυοτάρ, Ζ.Φ. (2008). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*/ μετ. Κ. Παπαγιώργης. Αθήνα: Γνώση.

Μαμπέτα, Ι. (2012). *Ο βασιλιάς λύκος*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπέτελχαϊμ, Μ. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση/* μετ. Ε. Αστερίου. Αθήνα: Γλάρος.

Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και μία ανατροπές. Η νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολίτης, Δ. (2004). Μεταμυθοπλασία και λογοτεχνία για παιδιά. Στο: *Η λογοτεχνία σήμερα, όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές Πρακτικά συνεδρίου Αθήνα 29, 30 Νοεμβρίου – 1 Δεκεμβρίου 2002* (σ. 112-118). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ποσλανιέκ, Κ. (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα/* μετ. Στ. Αθήνη. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ροντάρι, Τζ. (1985). *Γραμματική της φαντασίας*/ μετ. Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη, Λ. Αγγουρίδου-Στρίντζη. Αθήνα: Τεκμήριο.

Σπινκ, Τζ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*/ μετ. Κ. Ντελόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτη.

Συλλογικό έργο (2006). *Το μεγάλο βιβλίο του κακού λύκου*/ μετ. Σ. Λεπίδα. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. London and New York: Longman.

Τζιόβας, Δ. (2003). *Μετά την Αισθητική. Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Τζούλης, Θ. (1994). Παιδική Λογοτεχνία και Ψυχανάλυση. Στο *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας Νο 9, Θεωρητικές και Διδακτικές προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία* (σ. 26-40). Αθήνα: Βιβλιογονία.

Τριβιζάς, Ε. (1993). *Τα τρία μικρά λυκάκια.* Αθήνα: Μίνωας.

Waugh, P. (1996). *Metafiction: the Theory and Practice of Self-conscious Fiction*. London and New York: Routledge.

ΥΠΔΒΜΘ (2007). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα.

«Ημερολόγια παιχνιδιού» και μαγικό παραμύθι. Δημιουργώντας, εμψυχώνοντας, και αξιολογώντας συλλογικές αφηγήσεις στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση

Ανθή Σαμαρτζίδου[1], Κατερίνα Σαραφίδου[2]

[1]Νηπιαγωγός ΠΕ 60, Med, anthisama@gmail.com
[2]Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής, PhD, katrinsaraf@hotmail.com

Περίληψη

Τα «ημερολόγια παιχνιδιού» αποτελούν μια παιδαγωγική πρόταση βασισμένη στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης. Στόχος μας στην παρούσα εργασία, είναι η δημιουργία ενός ημερολογίου της τάξης που περιλαμβάνει «αφηγήσεις» μιας συγκεκριμένης κοινότητας μάθησης που αναπτύσσει, αλλά και σέβεται τις ταυτότητες των δημιουργών της και ενεργοποιεί τη δημιουργική και την κριτική σκέψη, μέσα από την υποστήριξη και τη συμμετοχή τους στην κοινότητα μάθησης, αναλαμβάνοντας πραγματικούς αλλά και φανταστικούς ρόλους. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα αφήγησης, οι συμμετέχοντες στο ταμπλό ενός επιδαπέδιου παιχνιδιού δημιουργούν τη δική τους φανταστική ταυτότητα -ατομικό επίπεδο- στο πλαίσιο όμως των λειτουργιών του Vladimir Propp, όπως αυτές προτείνονται για το μαγικό παραμύθι -κοινωνικό επίπεδο-. Οι συμμετέχοντες/ουσες επεκτείνουν και διαμορφώνουν από κοινού την αφήγηση -διαπροσωπικό επίπεδο-. Το τελικό προϊόν είναι ένα ολοκληρωμένο σενάριο. Ακολουθεί ο σχολιασμός του σεναρίου, των ρόλων και των τρόπων με τους οποίους το κάθε μέλος συμμετείχε και η αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των στόχων αναφορικά με την ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μελών της ομάδας αλλά και του βαθμού της αλληλεπίδρασης των τριών επιπέδων (κοινωνικό, διαπροσωπικό, ατομικό) που καθορίζουν τόσο τη δραστηριότητα αλλά και τους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες/ουσες μαθαίνουν.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνικοπιλιτισμική θεωρία, ταυτότητα, λειτουργίες Propp, παιχνίδι, ημερολόγιο.

Α. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας μάθησης, όπως αυτή αναπτύχθηκε από το Vygotsky αλλά και επεκτάθηκε από θεωρητικούς, όπως οι Rogoff (2008β), Hicks (2008), Holland (2008) Davies (2008) και Bruner (1991) θεωρούμε, ότι οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν την ικανότητα αφήγησης και συμβολικής αναπαράστασης των αφηγήσεών τους σε ολοκληρωμένα σενάρια και ιστορίες, μέσω της συνδιαλλαγής των προσωπικών τους και αμέσων εμπειριών, με τους τρόπους που αυτές οργανώνονται σε αφηγηματικά μοτίβα και τους τρόπους συμβολικής αναπαράστασής τους, εδραιωμένα στα συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπου ζουν και μεγαλώνουν. Με βάση αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, υποθέσαμε πως το κάθε μέλος της ομάδας θα φέρει τις δικές του εμπειρίες στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί, τόσο μέσω των τρόπων αφήγησης που το κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον του παρέχει, όσο και μέσω των προσδοκιών που το συγκεκριμένο περιβάλλον του προβάλλει (διαφορετικές προσδοκίες σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα) (Elwood 2008, Murphy 2008). Θεωρήσαμε σημαντικό το να βασιστούμε στις εμπειρίες αυτές, να τις εμπλουτίσουμε και να τις επεκτείνουμε, με βάση τους κοινωνικά εδραιωμένους τρόπους αφήγησης και αναπαράστασης που προσφέρονται στο σχολείο. Έτσι, από την πλευρά μας θα προσφέρουμε τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να αφηγηθούν τις προσωπικές τους ιστορίες, μέσα σε ένα πλαίσιο παιχνιδιού ρόλων, «νομιμοποιώντας» με τον τρόπο αυτό, την προσωπική τους εμπειρία και τις επιλογές τους, στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και να πειραματιστούν με τους ρόλους τους, μέσα σε ένα κοινωνικά εδραιωμένο τρόπο αφήγησης, όπως αυτόν του «μαγικού παραμυθιού», σχηματοποιώντας έτσι, τις πράξεις και επιλογές τους προς την κατεύθυνση των στόχων και σκοπών του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (ΑΠΣ). Αν και ο τρόπος αυτός προσέγγισης της μάθησης, η ενεργητική δηλαδή συμμετοχή και αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, έχει εφαρμοσθεί με παιδαγωγικά μοντέλα διδασκαλίας, όπως αυτό της αλληλεπιδραστικής μάθησης (Palincsar και Brown 1984) και με τη μέθοδο project (Katz και Chard 2004), καμία από τις δύο μεθόδους δεν προσεγγίζει τη μάθηση ως ανάπτυξη συγκεκριμένης ταυτότητας μέσα από τη συνδιαλλαγή ανάμεσα στα τρία επίπεδα που σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία την ορίζουν, το ατομικό, το διαπροσωπικό και το κοινωνικό.

Ο ρόλος του παιχνιδιού επίσης, στη μάθηση αν και θεωρείται σημαντικός, το παιχνίδι χρησιμοποιείται συνήθως ως συμπληρωματική και όχι ως κύρια δραστηριότητα. Θέλοντας λοιπόν, να προβάλουμε τη σημασία του παιχνιδιού στη μάθηση αλλά και να κάνουμε στους μαθητές/τριες φανερή την αλληλεπίδραση των τριών επιπέδων, δημιουργήσαμε ένα σχέδιο διδασκαλίας που βασίζεται στο παιχνίδι, όπου οι στόχοι, οι διαδικασίες και τα αποτελέσματά τους είναι υπό διαπραγμάτευση καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας και από όλους τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Αρχικά, θα αποτυπώσουμε τις λειτουργίες που εμπεριέχονται στο παραδοσιακό μαγικό παραμύθι στα δομικά τους στοιχεία βασιζόμενοι στις «λειτουργίες» του, τις οποίες εντόπισε ο Propp (1928) πάνω σε ένα ταμπλό επιδαπέδιου παιχνιδιού. Στη συνέχεια, θα δημιουργήσαμε ρόλους, σύμφωνα με τις επιθυμίες των συμμετεχόντων και θα παίξουμε το επιδαπέδιο παιχνίδι δημιουργώντας και επεκτείνοντας την πλοκή, σύμφωνα με τις ιδέες τους. Ακόμα, θα προτρέψουμε τους συμμετέχοντες/ουσες να επεκτείνουν τις ιστορίες τους εισάγοντας νέα στοιχεία σε αυτές. Αναλυτικότερα, αρχικά θα εντοπίσουμε ρόλους (ήρωας, βοηθός, αντίπαλος, ψεύτικος ήρωας) και λειτουργίες αφήγησης του μαγικού παραμυθιού, μελετώντας τις λειτουργίες του μύθου, σύμφωνα με τον Propp (στοιχείο της «εξαπάτησης του ήρωα από τον ψεύτικο ήρωα», «μαγικό στοιχείο»,

«μεταμορφώσεις» κλπ). Επιπλέον, θα δημιουργήσαμε μεγάλα επιδαπέδια ταμπλό παιχνιδιού (όπως το παιχνίδι «φιδάκι»), πάνω στα οποία, οι ίδιοι οι συμμετέχοντες/ουσες θα γίνουν τα «πιόνια», ο καθένας υποδυόμενος κάποιον από τους ήρωες της ιστορίας. Στη συνέχεια, θα παίξει την ιστορία του πάνω στο ταμπλό, ρίχνοντας το ζάρι και ενεργώντας ανάλογα με τη «λειτουργία» του μύθου που έδειχνε το τετράγωνο πάνω στο οποίο θα βρίσκεται (πχ «ο ήρωας υποβάλλεται σε δοκιμασία», «χρήση μαγικού μέσου», «απομάκρυνση»). Με τον τρόπο αυτό, η ιστορία δημιουργείται σταδιακά από τους ήρωες αλλά και από τους θεατές, καθώς, ενώ οι ήρωες παίζουν στο ταμπλό με το ζάρι, οι θεατές συμμετέχουν ενεργά προτείνοντας στους ήρωες ενέργειες, για να φτάσουν στο τέλος της διαδρομής. Αφού ολοκληρωθεί η ιστορία, θα συζητήσουμε στην ομάδα τους διαφορετικούς τρόπους, με τους οποίους το κάθε μέλος της συμμείχε (περιφερειακή, πλήρης συμμετοχή), τους τρόπους που χρησιμοποίησε τα «κοινωνικά εργαλεία» που η ίδια η δραστηριότητα παρείχε (λειτουργίες του Propp, τρόποι αφήγησης, τρόποι αλληλεπίδρασης) ενισχύοντας ή παρεμποδίζοντας τη συμμετοχή, αλλά και τα κοινωνικά «εργαλεία» που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες εισήγαγαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (επιλογές-επέκταση ρόλων, τρόπων αφήγησης) και το πώς αυτά ενσωματώθηκαν στο τελικό σενάριο (Vygotsky, 2004). Η χρονική διάρκεια της συγκεκριμένης δραστηριότητας και σε ένα πρώτο επίπεδο εξοικείωσης των μαθητών με το συγκεκριμένο παιχνίδι θα είναι διάρκειας μίας διδακτικής ώρας (45 λ.).

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Θεωρώντας πως η μάθηση είναι η ανάπτυξη συγκεκριμένης ταυτότητας, μέσω της συμμετοχής των ατόμων σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης, σκοπός της δραστηριότητας που σχεδιάσαμε είναι σε ένα πρώτο επίπεδο, το να αποδεχθούμε ως πιθανούς τρόπους προσέγγισής της τα στοιχεία που ο κάθε συμμετέχοντας/ουσα θα φέρνει στη δραστηριότητα, δημιουργώντας σε αυτούς/ές την αίσθηση του «ανήκειν». Στη συνέχεια, θα επιδιώξουμε να δημιουργήσουμε ένα πλαίσιο διαπραγμάτευσης ανάμεσα στα στοιχεία αυτά και στα στοιχεία που η ίδια η δραστηριότητα εμπεριέχει, έτσι ώστε, να τα επεκτείνουμε προς την κατεύθυνση της εδραιωμένης γνώσης που ορίζει το ΑΠΣ.

Σκοπός μας είναι να κινηθούμε σε ένα πλαίσιο συμπεριληπτικής και κριτικής παιδαγωγικής, όπως ορίζουν οι γενικοί σκοποί του ΑΠΣ αλλά και να επεκτείνουμε δημιουργικά τόσο την ίδια τη δραστηριότητα όσο και τους τρόπους συμμετοχής σε αυτήν.

Επιμέρους στόχοι της δραστηριότητας είναι το να αναπτύσσουν οι συμμετέχοντες/ουσες την αφηγηματική τους ικανότητα, να γνωρίσουν και να αξιοποιούν τα δομικά και αφηγηματικά στοιχεία του μαγικού παραμυθιού στις διδακτικές τους πρακτικές, να αναπτύξουν την ικανότητα συνεργασίας σε μια κοινότητα μάθησης, επιχειρηματολογώντας και υποστηρίζοντας τις επιλογές τους, να καλλιεργήσουν τη φαντασία και την κριτική σκέψη τους, αναγνωρίζοντας πως υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης και διαφορετικά επίπεδα, τα οποία αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τον τρόπο συμμετοχής μας στις δραστηριότητες και να αξιολογήσουν όλα τα στάδια της διδακτικής διαδικασίας και την επίτευξη των στόχων.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Η προσδοκία μας από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι το να αναπτύξουν οι συμμετέχοντες/ουσες την αίσθηση του «ανήκειν» στην κοινότητα μάθησης που θα δραστηριοποιηθούν και την ελευθερία της έκφρασης που αυτή συνεπάγεται. Μέσα από τη συμμετοχή τους στη δημιουργία μιας συλλογικής αφήγησης, όπως αυτό προβλέπεται από τους στόχους που θέτει το ΑΠΣ για το συγκεκριμένο αντικείμενο, προσδοκούμε να αναγνωρίσουν επίσης, τους διαφορετικούς τρόπους συμμετοχής, έτσι ώστε, να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν κριτικά τη γνώση αυτή, σχολιάζοντας αλλά και επεκτείνοντας στην πράξη ή οραματίζοντας για τον εαυτό τους πολλούς και διαφορετικούς τρόπους συμμετοχής.

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης τα κοινωνικά εργαλεία και η χρήση τους αποτελούν μορφές γνώσης που συνδέονται με τον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους (Elwood, 2008). Τα κοινωνικά εργαλεία είναι συστήματα θεσμών και αξιών που τα άτομα οικειοποιούνται από τα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα στα οποία μεγαλώνουν και χαρακτηρίζουν τα άτομα που τα χρησιμοποιούν προσδίδοντάς τους συγκεκριμένες ταυτότητες όταν αυτά συμμετέχουν σε νέες κοινωνικές ομάδες (Wenger, 2008α). Έτσι λοιπόν, τα κοινωνικά εργαλεία που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες, όταν εισέρχονται στην κοινωνική ομάδα του σχολείου συνδέονται άμεσα με τις ταυτότητες που τα παιδιά αποδίδουν στον εαυτό τους, θα τους αποδοθούν από τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας και που εν συνεχεία μέσω της συνδιαλλαγής με τα μέλη της σχολικής κοινότητας τα ίδια θα αποδώσουν εκ νέου στον εαυτό τους (Holland, 2008; De Abreu και Cline, 2008; Tonso, 2008). Η γνώση, σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία συνδέεται άμεσα με την ταυτότητα και είναι εδραιωμένη στα συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα που τα άτομα συνδιαλέγονται. Αυτό που μεταφέρεται λοιπόν, ανάμεσα στα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, είναι οι μαθημένοι «τρόποι» συμμετοχής των ατόμων στις δραστηριότητες (οι ρόλοι και η εξέλιξή τους κατά τη δραστηριότητα), η συσχέτισή τους με τη νέα δραστηριότητα στην οποία τα άτομα συμμετέχουν και η ενσωμάτωση των παλιών στους νέους ρόλους που τα άτομα αναλαμβάνουν (Rogoff, 2008β, σελ.54). Η υποχρεωτική συμμετοχή σε κοινωνικές ομάδες, όπως αυτήν του σχολείου και της οικογένειας μπορεί αρχικά να δημιουργήσει μια μη συνειδητή ταύτιση με τις ταυτότητες που μας αποδίδονται (Holland, 2008; De Abreu and Cline, 2008; Tonso, 2008). Το πρώτο βήμα για να απαλύνουμε τον περιοριστικό χαρακτήρα των αποδιδόμενων ταυτοτήτων είναι σύμφωνα με τον Davies (2008), η δημιουργία της αίσθησης του «ανήκειν» στα άτομα. Η δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης (Wenger, 1999), όπου οι ταυτότητες και οι τρόποι μάθησης των μελών θα είναι αποδεκτοί και οι στόχοι θα τίθενται από κοινού, είναι ένα πρώτο βήμα. Μόνο όταν τα άτομα αναγνωρίζουν το εαυτό τους ως συγκεκριμένο τύπο ανθρώπου, ως νομιμοποιημένο μέλος μιας κοινότητας μπορούν να πάρουν την πρωτοβουλία να

επεκτείνουν τα όρια της ταυτότητάς τους. Ωστόσο, για να πάρουν αυτήν την απόφαση θα πρέπει να οραματιστούν, να βιώσουν ή να στοχαστούν πάνω σε ένα ρεπερτόριο άλλων δυνατοτήτων. Συμφωνώντας με τον Davies (2008), θεωρούμε πως το να βρεθούν τρόποι να στοχαστούν οι συμμετέχοντες/ουσες πάνω στο πώς οι ταυτότητες είναι κατασκευασμένες, μέσω των κοινωνικών εργαλείων και κυρίως της γλώσσας είναι ένας πολύ σημαντικός παιδαγωγικός στόχος. Από την άλλη, είναι εξίσου σημαντικό να ωθούμε τα παιδιά να δοκιμάζουν και άλλους τρόπους συμμετοχής που συνδέονται με διαφορετικούς τρόπους μάθησης/ταυτότητες (Murphy and Ivinson, 2008; Davies, 2008). Προσφέροντάς τους διαφορετικους τρόπους συμμετοχής και αναλύοντας τα προτερήματά τους μέσα σε συνθήκες, όπου τα παιδιά αισθάνονται αποδοχή και ασφάλεια μπορούμε να υπερβούμε τα όρια του οικείου τρόπου συμμετοχής. Με τον τρόπο αυτό αφήνοντας τα παιδιά να δοκιμάσουν πολλούς ρόλους στο πλαίσιο του παιχνιδιού ρόλων (Bodrova 2008, Goouch 2008, Van Oers και Duijkers 2012) και προσφέροντάς τους προοπτικές, για να επεκτείνουν τους ρόλους τους μπορούμε να επεκτείνουμε και τη μάθησή τους.

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα θα χρησιμοποιηθεί η τεχνική των ερωταπαντήσεων, της εμψύχωσης ρόλων, του καταιγισμού ιδεών. Η αξιολόγηση θα γίνει σε τρία αλληλοσυνδεόμενα επίπεδα, όπως αυτά προτείνονται από τη Rogoff (2008 α). Σύμφωνα με τη Rogoff, όταν αναλύουμε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις το ενδιαφέρον μας θα πρέπει να εστιάζεται στην ίδια τη δραστηριότητα, στο πώς τα τρία επίπεδα (ατομικό, διαπροσωπικό και κοινωνικό) συσχετίζονται και στο πώς οι κατανοήσεις μας για τους ρόλους και οι ίδιοι οι ρόλοι αλλάζουν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Οι μεταμοντέρνες (post-modern) θεωρίες για τη φύση της γνώσης και τη μάθηση υποστηρίζουν επίσης, πως τόσο τα κοινωνικά εργαλεία που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος στη συνδιαλλαγή του με τα παιδιά, όσο και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών μέσω του προσδιορισμού των στόχων και των μέσων, προσέγγισης τους είναι συστήματα μεταφοράς συγκεκριμένης κουλτούρας –της ισχύουσας κουλτούρας- και καθώς στοχεύουν να διαμορφώσουν συγκεκριμένες ταυτότητες στα παιδιά, αυτές θα πρέπει να συζητιούνται ανοιχτά στην τάξη και να λαμβάνονται υπόψη κατά τις διαδικασίες αξιολόγησης (Murphy and Ivinson, 2008; Davies, 2008). Αναλυτικότερα, όσον αφορά στο επίπεδο της κοινωνικής τάξης, οι συμμετέχοντες/ουσες σε μια κοινή δράση ενθαρρύνονται να αναγνωρίσουν τους στόχους που οι κοινές δράσεις εμπεριέχουν, όπως αυτοί ορίζονται από το ευρύτερο κοινωνικό και το σχολικό περιβάλλον. Επιχειρείται επίσης, να γίνουν εμφανείς στους συμμετέχοντες/ουσες οι κοινωνικοί περιορισμοί, οι πηγές και οι αξίες που σχετίζονται με τις αρμόζουσες συμπεριφορές για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί (π.χ. αυτοσχεδιασμός ή αναλυτικός σχεδιασμός των βημάτων για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου πριν την ανάληψη δράσης, στερεότυπα που επιβάλλουν οι ρόλοι) και, τέλος, τα εργαλεία που θεωρούνται κατάλληλα για τη συγκεκριμένη δράση (π.χ. χάρτες, μολύβια, ζάρι, συστήματα επικοινωνίας και μαθηματικά συστήματα). Στο διαπροσωπικό επίπεδο, οι συμμετέχοντες/ουσες εστιάζουν στις αλληλεπιδράσεις τους κατά τη διάρκεια της κοινής δράσης, στους στόχους που τέθηκαν, στους ρόλους που μοιράστηκαν και στην επιλογή των κοινωνικών εργαλείων, όπως και στο κατά πόσο οι αλληλεπιδράσεις τους κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας και οι διευθετήσεις του χώρου και του υλικού διευκόλυναν συγκεκριμένες μορφές συμμετοχής παρεμποδίζοντας άλλες (π.χ. ταμπλό παιχνιδιού και κίνηση, εμψύχωση ρόλων αντί για συζήτηση/εισήγηση). Στο ατομικό επίπεδο, οι συμμετέχοντες/ουσες ενθαρρύνονται να αναγνωρίσουν το δικό τους ρόλο στη δραστηριότητα και το κατά πόσο τα κοινωνικά εργαλεία και οι ρόλοι που ανέλαβαν διευκόλυναν ή παρεμπόδισαν τη συμμετοχή τους, καθώς επίσης και το κατά πόσο η συμμετοχή τους σταδιακά εξελίχθηκε από περιφερειακή (ρόλος παρατηρητή, μίμηση), σε κεντρική με τη σταδιακή ανάληψη μεγαλύτερης ευθύνης και τη χρήση των κοινωνικών εργαλείων που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα για την ολοκλήρωσή της (π.χ. συγκεκριμένος τρόπος χρήσης του ζαριού, τρόποι ομιλίας συγκεκριμένων χαρακτήρων, συσχετισμός χαρακτήρων).

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

Η έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) (Vygotsky, 1978˙ όπως αναφέρεται στην Eun, 2010) σε συνδυασμό με τη μέθοδο της «σκαλωσιάς» (scaffolding) (Wood και συν., 1976) έχει χρησιμοποιηθεί πολλές φορές σε έρευνες που ασχολούνται με το ρόλο του εκπαιδευτικού ως ειδικού (expert) και τους τρόπους που αυτός παρέχει βοήθεια στο νεοεισερχόμενο (novice) σε διάφορες οργανωμένες δραστηριότητες με προκαθορισμένους στόχους (είδη παροχής βοήθειας από τον δάσκαλο στο μαθητή σε σχολικά καθήκοντα), είτε σε ελεύθερες αλληλεπιδράσεις, όπου η έρευνα εστιάζει κυρίως στο είδος της σχέσης των εμπλεκομένων (φίλοι/ες σε αντιδιαστολή με γνωστούς/ές, σχέση μητέρας-παιδιού) και το πώς αυτό επιδρά στη μάθηση του ανειδίκευτου μέλους (novice) (Eun και συν. 2008, Fleer και Richardson 2008). Οι αναφορές όμως, στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και ο τρόπος με τον οποίο αυτός εισάγει τα εργαλεία της μάθησης στο παιχνίδι δεν έχει συσχετιστεί με διαδικασίες αξιολόγησης και κυρίως με διαδικασίες που εμπλέκουν τα ίδια τα παιδιά στην αυτοαξιολόγησή τους (Hakkarainen και Bredikyte, 2008; Van Oers και Duijkers, 2012). Η εκδοχή της μεθόδου «σκαλωσιάς» που υποστηρίζουμε σε αυτή τη δραστηριότητα είναι αυτή της «καθοδηγούμενης συμμετοχής» (Rogoff, 2008a). Η γνώση θεωρείται πως δημιουργείται μέσω της αλληλεπίδρασης του ειδήμονα (expert) και του νεοεισερχόμενου στη δραστηριότητα μέλους (novice) κατά τη διάρκεια εφαρμογής των «εργαλείων της γνώσης» που εισάγονται στη δραστηριότητα, για να διευκολύνουν την πλήρη συμμετοχή του νέου μέλους στη συγκεκριμένη κοινότητα μάθησης. Όπως προαναφέρθηκε, η διδασκαλία που βασίζεται σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό θεωρητικό υπόβαθρο παίρνει τη μορφή διαπραγμάτευσης ανάμεσα στους συμμετέχοντες και τις ταυτότητες που αυτοί μεταφέρουν από τα διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα στα οποία εμπλέκονται. Αφού ο διδάσκοντας/ουσα εξηγήσει στους συμμετέχοντες/ουσες τους κανόνες του παιχνιδιού (λειτουργίες του μύθου, χρήση ζαριού στο ταμπλό, τρόπος εξέλιξης της ιστορίας) οι συμμετέχοντες/ουσες δημιουργούν ρόλους (ήρωας, βοηθός ήρωα, αντίπαλος, συμπληρωματικοί ρόλοι) ανάλογα με την επιθυμία τους και απαντώντας σε ερωτήσεις όπως, ποιος είμαι, τι κάνω, που βρίσκομαι, τι λέω, τι λέει ο κόσμος για εμένα, ποιοι είναι οι φίλοι μου/ εχθροί μου, τι ψάχνω να βρω. Ακολουθεί κλήρωση για τον ήρωα και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες μοιράζονται τους υπόλοιπους ρόλους όπως αυτοί μπορούν να προκύψουν από τις προηγούμενες απαντήσεις του ήρωα (είμαι βασιλόπουλο, ψάχνω τους γονείς μου, ο εχθρός μου είναι ένας δράκος κλπ). Συζητούμε για τις λειτουργίες του μύθου, όπως αυτές προτείνονται για το μαγικό παραμύθι και τις εκδοχές, προτείνουμε πιθανή εξέλιξη της ιστορίας, ανάλογα με το σε ποιά λειτουργία του μύθου βρίσκεται ο ήρωας στο ταμπλό του παιχνιδιού, σύμφωνα με το ζάρι και αιτιολογούμε τις απόψεις μας. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργούμε μια συλλογική αφήγηση. Εν

συνεχεία, συζητούμε για τους χαρακτήρες που υποδυθήκαμε, την πλοκή, τους διαλόγους και αξιολογούμε τα παραπάνω. Ο/Η διδάσκοντας/ουσα ρυθμίζει τις σχέσεις των συμμετεχόντων, εισάγει κοινωνικά εργαλεία (τρόπους ομιλίας, συγκεκριμένη πλοκή, σχέση ηρώων), όπου θεωρεί απαραίτητο, αναφέρεται στο μαγικό παραμύθι και τα χαρακτηριστικά του όπου δοθεί η ευκαιρία και δημιουργεί τις συνθήκες για συγκρίσεις με άλλα λογοτεχνικά είδη. Προτρέπει τους συμμετέχοντες/ουσες να εκφραστούν, να σταθούν κριτικά και να σχολιάζουν τους ρόλους και την πλοκή, κάνοντας συγκρίσεις του λογοτεχνικού είδους που εξετάζουν με τα πιο σύγχρονα είδη λογοτεχνίας, τους ρόλους και την πλοκή δημιουργώντας, συνδέσεις και εισάγοντας νέα στοιχεία στην ιστορία, κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλία

Στη δραστηριότητα που περιγράφουμε θα χρησιμοποιηθεί ένα επιδαπέδιο ταμπλό παιχνιδιού από χαρτόνι, μουσική από cd που θα συνοδεύει τις συγκεκριμένες λειτουργίες του μύθου που θα υποδύεται ο ήρωας, ένα ζάρι και διάφορα μικροαντικείμενα (πινέλο, οδοντόβουρτσα, φωτογραφία κλπ) ενεργοποίησης της φαντασίας των παικτών.

Β7. Έρευνα

Πολλές μελέτες έχουν δείξε, ότι τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, θέτουν στόχους διαπραγματεύονται κανόνες, χρησιμοποιούν τα κοινωνικά εργαλεία για τις συγκεκριμένες δραστηριότητες και πειραματίζονται με ρόλους και πιθανές ταυτότητες **(**Vygotsky, 2004, σελ.11**·** Nicolopoulou και συν., 2010· Ahn και Filipenko, 2007). Η εφαρμογή προγραμμάτων για το νηπιαγωγείο που βασίζονται στο παιχνίδι έχει εφαρμοσθεί με μεγάλη επιτυχία σε άλλες χώρες σε σύγκριση με τα συμβατικά προγράμματα σπουδών **(**Hakkarainen και Bredikyte, 2008**·** Van Oers και Duijkers, 2012) θα μπορούσε λοιπόν, να εφαρμοστή και στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση. Ακόμη, όπως η έρευνα έχει δείξει, όταν οι διδακτικοί στόχοι βασίζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών επιτυγχάνονται έμμεσα ως αποτέλεσμα άλλων ευρύτερων αναπτυξιακών στόχων, όπως αυτού του να ανήκει κάποιος ως νομιμοποιημένο μέλος σε μια συγκεκριμένη κοινότητα (Lankshear και Knobel, 2008).

Β8. Αναφορές και βοηθήματα

Ahn, J., & Filipenko, M. (2007). Narrative, Imaginary Play, Art and Self: Intersecting Worlds, *Early Childhood Education Research Journal*, 34:4, 279-289.

Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education, *European Early Childhood Education Research Journal*, 16:3, 357-369.

Bruner, J. (1991). The narrative Construction of Reality, *Critical Inquiry*, 18:1, 1-21.

Davies, B. (2008). Constructing and Deconstructing Masculinities through Critical Literacy. In K. Hall, P. Murphy & J. Soler (Eds.), *Pedagogy and Practice: Culture and Identities* (1st ed., pp. 147-160). Milton Keynes: The Open University.

De Abreu, G., & Cline, T. (2008). Schooled Mathematics and Cultural Knowledge. In P. Murphy & R. Mc Cormick (Eds.), *Knowledge and Practice: Representations and Identities*, (1st ed., pp. 1189-204). Milton Keynes: The Open University.

Elwood, J. (2008). Gender Issues in Testing and Assessment. In P. Murphy, & K. Hall (Eds.), *Learning and Practice: Agency and Identities* (1st ed., pp.87-101). Milton Keynes: The Open University.

Eun, B. (2010). From learning to development: a sociocultural approach to instruction, *Cambridge Journal of Education*, 40:4, 401-418.

Eun, B., Knotek, S. E., & Heining-Boynton, A. L. (2008). Reconceptualizing the Zone of Proximal Development: The Importance of the Third Voice, *Educational Psychology Review*, 20, 133-147.

Fleer, M., & Richardson, C. (2008). Mapping the Transformation of Understanding. In P. Murphy & R. Mc Cormick (Eds.), *Knowledge and Practice: Representations and Identities*, (1st ed., pp. 138-151). Milton Keynes: The Open University.

Goouch, K. (2008). Understanding playful pedagogies, play narratives and play spaces, *Early Years*, 28:1, pp.93-102.

Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2008). The zone of proximal development in play and learning, *Cultural-Historical Psychology*, 4, 2-11.

Hicks, D. (2008). Literacies and masculinities in the Life of a young Working-Class Boy. In P. Murphy, & K. Hall (Eds.), *Learning and Practice: Agency and Identities* (1st ed., pp.135-148). Milton Keynes: The Open University.

Holland, D., Lachicotte J. W., Skinner, D., & Cain, C. (2008). Positional Identities. In P. Murphy, & K. Hall (Eds.), *Learning and Practice: Agency and Identities* (1st ed., pp.149-160). Milton Keynes: The Open University.

Kemmis, S. (2009). Action research as a practice based practice, *Educational Action Research*, 17:3, 463-474.

Katz L.G., Chard S.C. (2004). Η Μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Εκδ. Ατραπός.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). New Ways of Knowing: Learning at the Margins. In K. Hall, P. Murphy, & J. Soler (Eds.), *Pedagogy and Practice: Culture and Identities* (1st ed., pp. 161-176). Milton Keynes: The Open University.

Murphy, P., & Ivinson, G. (2008). Gender, Assessment and Students' Literacy Learning: Implications for Formative Assessment. In K. Hall, P. Murphy & J. Soler (Eds.), *Pedagogy and Practice: Culture and Identities* (1st ed., pp. 147-160). Milton Keynes: The Open University.

Murphy, P. (2008). Gender and Subject Cultures in practice. In P. Murphy, & K. Hall (Eds.), *Learning and Practice: Agency and Identities* (1st ed., pp.161-172). Milton Keynes: The Open University.

Nicolopoulou, A., Barbosa de Så, A., Ilgaz, H., & Brockmeyer, C. (2010). Using the transformative Power of Play to Educate Hearts and Minds: from Vygotsky to Vivian Paley and Beyond, *Mind, Culture and Activity*, 17, 42-58.

Palincsar, S.A., Brown A.L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension Monitoring Activities, I (2) 117-175, *Cognition and Instruction.*

Rawlinson J. G, Creative thinking and brainstorming, in Aldershot by Gower, 1994.

Rogoff, B. (2008a). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship. In K. Hall, P. Murphy, & J. Soler (Eds.), *Pedagogy and Practice: Culture and Identities* (1st ed., pp. 58-74). Milton Keynes: The Open University.

Rogoff, B. (2008b). Thinking with the Tools and Institutions of Culture. In P. Murphy, & K. Hall (Eds.), *Learning and Practice: Agency and Identities* (1st ed., pp.49-70). Milton Keynes: The Open University.

Sternberg, R. J., Successful Intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life. New York: Simon & Schuster, 1996.

Tonso, K. L. (2008). Learning to be Engineers: How Engineer Identity Embodied Expertise, Gender, and Power. In P. Murphy & R. Mc Cormick (Eds.), *Knowledge and Practice: Representations and Identities* (1st ed., pp. 152-165). Milton Keynes: The Open University

Torrance, E.P. What Research Says to the Teacher: Creativity. National Education, 1963.

Van Oers, B., & Duijkers, D. (2012). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children, *Journal of Curriculum Studies*, 1-24.

Vygotsky L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood, *Journal of Russian and East European Psychology*, 42:1, 7-97.

Wenger, E. (2008a). Identity in Practice. In K. Hall, P. Murphy, & J. Soler (Eds.), *Pedagogy and Practice: Culture and Identities* (1st ed., pp. 105-114). Milton Keynes: The Open University.

Wenger (1999) *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge: Cambridge University Press University.

Wood, D., Brunner J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100.

Ροντάρι, Τζ. 1985. Γραμματική της φαντασίας. Αθήνα: Μεταίχμιο,.

Βακάλη Α., Ζωγράφου- Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τ. (2013). Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γρίβα, Α. (1987). Ελάτε να παίξουμε. Αθήνα: Θυμάρι,.

Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., Τσαπακίδου Α. (1998). Τα παραδοσιακά παιχνίδια στο Νηπιαγωγείο. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 4, 223-227.

Κωτόπουλος, Η. Τ., Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής, *Κείμενα 15*, ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 23, 2012 από το διαδίκτυο: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=257%3A15-topoulos&option=com_content&Itemid=95

Ντολιοπούλου Ε. (2000).Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξανθάκου Γ. (2011). Η δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία, Αθήνα, Διάδραση.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών-Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, (2003).

Παρασκευόπουλος, Ι. Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια (2004). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παρασκευόπουλος, Ι., Παρασκευοπούλου Π. (2009) Δαίδαλος, Πρόγραμμα Άσκησης της Δημιουργικής Σκέψης στο σχολείο και στην οικογένεια. Αθήνα: Δημιουργικότητα και Καινοτομία,.

Ντολιοπούλου Ε.(2000). Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σαμαρτζίζου Α. (2014). Ημερολόγια Παιγνιδιών, στο *Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση*, Κ. Σαραφίδου, (επιμ.) ΕΤΕΑΔ, Δράμα, 2014.

Σαραφίδου, Κ. Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ. (2014). Παραδοσιακά παιχνίδια και δημιουργικότητα: προγράμματα δημιουργικής παρέμβασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας, στο *Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση*, Κ. Σαραφίδου, (επιμ.) ΕΤΕΑΔ, Δράμα.

Σουλιώτης Μ. 1995. Αλφαβητάριο για την ποίηση, Θεσσαλονίκη: Δεδούσης.

Σουλιώτης, Μ. και ομάδα εργασίας. Βιβλίο του Εκπαιδευτικού, Δημιουργική Γραφή, Οδηγίες πλεύσεως, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Κύπρος, 2012. Ηλεκτρονική διεύθυνση:

http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_LOGOTEXNIA/DimiourgikiGrafi-OdigiesPlefseos.pdf (προσβ.: 1/5/2014).

ΣΥΝΕΔΡΙΑ:Γ6
10:40 - 12:00

Οι Βαλκανικοί Πόλεμοι (1912-1913) - Εκπαιδευτικό σενάριο

Κωνσταντίνα Λούκα[1], Δημήτριος Κυριόπουλος [2]

[1]Εκπαιδευτικός ΠΕ02 Γυμνασίου Ομβριακής Φθιώτιδας, nlouka@sch.gr
[2]Διευθυντής Γυμνασίου Ομβριακής Φθιώτιδας, dimkyr@sch.gr

Περίληψη

Το σενάριο αποτελεί πρόταση για διδασκαλία «Οι Βαλκανικοί πόλεμοι» του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου ενότητα 29-30. Μέσα από μια πλούσια συλλογή ψηφιακού ιστορικού υλικού σε ένα συνοδευτικό DVD ROM (οργανωμένη θεματική παρουσίαση διαδικτυακών ιστορικών πηγών για τους Βαλκανικούς πολέμους), οι μαθητές θα περιηγηθούν ψηφιακά στις ιστορικές- κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν στην Ελλάδα και στα Βαλκάνια τα χρόνια πριν την έναρξη των Βαλκανικών πολέμων (σύνδεση – συμπλήρωση και επέκταση με βάση προηγούμενες γνώσεις). Καλούνται να ανατρέξουν σε ιστορικές πηγές, να επεξεργαστούν και να συνθέσουν πληροφορίες με σκοπό να μπορέσουν να κατανοήσουν πραγματικά το «γιατί» και το «πώς» μέσα αλλά και πίσω από τα ιστορικά γεγονότα και να βοηθηθούν με τον τρόπο αυτό στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης. Θα γνωρίσουν τα σημαντικότερα γεγονότα που συνέβησαν στη διάρκειά τους, θα κατανοήσουν τον ρόλο που διαδραμάτισαν οι πρωταγωνιστές τους και θα καταλήξουν σε συμπεράσματα αναφορικά με τις ιδιαίτερες συνθήκες, τα αίτια που οδήγησαν την Ελλάδα στους δύο Βαλκανικούς Πολέμους (1912-1913) και τις πολυδιάστατες συνέπειες από την εμπλοκή της σε αυτούς.

Λέξεις κλειδιά: Βαλκανικοί πόλεμοι, διαθεματική προσέγγιση , ιστορικές πηγές

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Το σκεπτικό αυτού του σεναρίου, που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, για υλοποίησή του σε μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου είναι η διερεύνηση της διδασκαλίας των ενοτήτων 29 και 30 του μαθήματος της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Οι μαθητές θα εργαστούν χρησιμοποιώντας το γνωστικό ψηφιακό ιστορικό υλικό που μπορεί να αναζητηθεί είτε στη δικτυακή διεύθυνση, http://www.youtube.com/watch?v=t6i1nxoVHU&feature=player_embedded (διάρκειας 10 λεπτών), είτε στο συνοδευτικό DVD ROM. Συγκεκριμένα, θέλουμε, με αφορμή την ενότητα «Οι Βαλκανικοί πόλεμοι» του σχολικού βιβλίου, με τους γνωστικούς στόχους που θέτει και τις ασκήσεις που προτείνει, να δημιουργήσουμε ανάλογες δραστηριότητες χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες των Νέων Τεχνολογιών, ώστε η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση να χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά με το σχολικό εγχειρίδιο ή και να το αντικαταστήσει στη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας. Εκτιμούμε ότι η δυνατότητα διερεύνησης πλούσιου, πολυτροπικού υλικού (Χοντολίδου, 1999) από τις ιστορικές πηγές, θα κάνει το μάθημα πιο ελκυστικό στους μαθητές και πιο αποτελεσματικό ως προς την άσκηση της δημιουργικής και κριτικής τους ικανότητας

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Οι βαλκανικοί πόλεμοι (1912-1913).Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές :Ιστορία, Γεωγραφία, Νεοελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία, Αισθητική Αγωγή. **Ιστορία:** Αναπλαισίωση και περαιτέρω διερεύνηση της ιστορικής περιόδου των Βαλκανικών Πολέμων με σκοπό την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης. **Γεωγραφία:** Να γνωρίσουν ποια νέα εδάφη προσαρτήθηκαν στην επικράτεια του ελληνικού Κράτους, αλλά και πώς αλλάζουν τα σύνορα των εμπλεκόμενων κρατών .**Γλώσσα - Λογοτεχνία:** Καλλιέργεια του προφορικού λόγου και διαλογικών μορφών επικοινωνίας. Παραγωγή δομημένου γραπτού λόγου. Διαχείριση πολλαπλών πηγών πληροφορίας. **Εικαστικά:** Ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών. **ΤΠΕ:** Να προσεγγίζουν τα ΤΠΕ ως εργαλεία και πηγές μάθησης.

Τάξεις στις οποίες απευθύνεται : Γ Γυμνασίου

Συμβατότητα με το Α.Π.Σ και το Δ.Ε.Π.Π.Σ Το παρόν διδακτικό σενάριο συμφωνεί τόσο με το Α.Π.Σ και το Δ.Ε.Π.Π.Σ εφόσον οι μαθητές αρχικά γνωρίζουν τα βασικά γεγονότα των βαλκανικών πολέμων και ταυτόχρονα προχωρούν στην κατανόηση τους και την κριτική τους προσέγγιση μέσα από την αλληλοσυνδεσή τους. Επίσης, στη παρούσα διδακτική προσέγγιση τα γεγονότα των βαλκανικών πολέμων συνδέονται με το χώρο και τον χρόνο.(Καλλιέργεια ιστορικής σκέψης) Ακόμη, οι μαθητές προχωρούν στη γνώση αλλά και την ερμηνεία των ενεργειών και πρωτοβουλιών τόσο των πρωτεργατών των γεγονότων, όπως του Βενιζέλου, όσο και των απλών αγωνιστών (καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης) Παράλληλα, οι μαθητές καλλιεργούν την ικανότητα να διαβάζουν και να ερμηνεύουν πολυτροπικό λόγο και ταυτόχρονα έρχονται σε επαφή με διάφορες μορφές υλοποίησης κειμενικών τύπων. Όλα τα παραπάνω πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της προσπάθειας να μεταφερθεί το κέντρο βάρος της διδασκαλίας στην ενεργητική μάθηση ,στην προαγωγή της αυτενέργειας, στην συνεργατική **και ανακαλυπτική μάθηση, στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων**

Οργάνωση της διδασκαλίας:

Προετοιμασία εργαστηρίου: Εξασφαλίζονται η χρήση του εργαστηρίου πληροφορικής και ένας βιντεοπροβολέας. Εγκαθίστανται στους τεσσερες (4) ηλεκτρονικούς υπολογιστές για τις αντίστοιχες ομάδες όλα τα αρχεία που είναι απαραίτητα για τη διεξαγωγή του σεναρίου (αρχεία doc με τα ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ), γίνεται η σύνδεση με τις on line μηχανές αναζήτησης (αν χρειαστεί).

Πρώτα χωρίζουμε τους μαθητές **σε τέσσερες** ομάδες των 4-5 ατόμων φροντίζοντας να υπάρχει τουλάχιστον ένας στην ομάδα που να μπορεί να χειρίζεται ικανοποιητικά τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Αφού γίνει μια μικρή εισαγωγή από τον διδάσκοντα μέσα από ερωταποκρίσεις για την ανάσυρση των ιστορικών γνώσεων που συνδέονται με το ζήτημα των Βαλκανικών πολέμων, κάθε ομάδα εργάζεται στα φύλλα εργασίας της. Κοινό σημείο σύνδεσης των τεσσάρων ομάδων είναι η γνώση των γεγονότων των βαλκανικών πολέμων μέσα από την πλοήγηση τους από συγκεκριμένη ιστοσελίδα αλλά η ταυτόχρονη προσέγγιση από διαφορετική οπτική γωνία.

Η πρώτη ομάδα – η ομάδα των διπλωματών- ανασυνθέτει το ιστορικό πλαίσιο που οδήγησε στην έκρηξη του Α Βαλκανικού πολέμου και διαχωρίζει τις αιτίες από τις αφορμές. Οι μαθητές προχωρούν αφενός στην καταγραφή των όρων των συνθηκών λήξης των Βαλκανικών πολέμων και αφετέρου στην κριτική τους προσέγγιση(Ασκούνται στην επιχειρηματολογία) .

Η δεύτερη ομάδα –η ομάδα των δημοσιογράφων-περιορίζεται στην καταγραφή των βασικών γεγονότων του Α βαλκανικού πολέμου .Οι μαθητές προσπαθούν να αποτυπώσουν κριτικά με « δημοσιογραφική μάτια» τις ενέργειες των πρωτεργατών των Βαλκανικών πολέμων.(Ασκούνται στη δημιουργία λόγου της ειδησεογραφίας).

Η Τρίτη ομάδα- η ομάδα των ιστορικών - προχωρά στην εποπτική παρουσίαση των μεταβολών των συνόρων και την παρουσίαση εποπτικού υλικού.

Η τέταρτη ομάδα –η ομάδα των στρατιωτών – παρουσιάζει πτυχές των συνεπειών των βαλκανικών πολέμων δημιουργώντας διάφορα κειμενικά είδη.

Γνωστικά προαπαιτούμενα

➔Εμπειρία στη διαδικασία του ομαδοσυνεργατικού τρόπου εργασίας.
➔Χειρισμός πλοήγησης στο διαδίκτυο.
➔Κριτική επεξεργασία των πληροφοριών.
➔Χρήση κειμενογράφου , προγράμματος παρουσιάσεων και Φυλλομετρητή .

ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ

Προβολή αποσπασμάτων από ψηφιακό αρχείο, www. http://www.youtube.com/watch?v=t6i-1nxoVHU&feature=player_embedded (διάρκειας 10 λεπτών)

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

➔Σύνδεση στο διαδίκτυο.
➔Εργαστήριο πληροφορικής -4 υπολογιστές .
➔Φύλλα εργασίας σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή.
➔Βιντεοπροβολέας.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Οι μαθητές/τριες καλούνται :

- Να κατανοήσουν τις εξελίξεις που οδήγησαν στη διπλωματική προσέγγιση και στη συμμαχία των βαλκανικών κρατών εναντίον της Οθωμανικής αυτοκρατορίας.
- Να επισημάνουν και να αξιολογήσουν τα αίτια και τις αφορμές των βαλκανικών πολέμων.
- Να γνωρίσουν τα κυριότερα γεγονότα των βαλκανικών πολέμων και την έκβασή τους.
- Να κατανοήσουν ότι τα κίνητρα δράσης των πρωτεργατών των ιστορικών γεγονότων διαμορφώνουν τις επιλογές τους.
- Να συνειδητοποιήσουν τις συνέπειες των βαλκανικών πολέμων
- Να συνδέσουν τα γεγονότα με το χώρο.
- Να ασκηθούν στην κριτική αποτίμηση των πληροφοριών που παρέχουν διαφορετικού είδους πηγές.
- Να προχωρήσουν στη κριτική ανασύνθεση του ιστορικού πλαισίου.

Ως προς τις δεξιότητες και τις στάσεις

- Να αναπτύξουν οι μαθητές πνεύμα και δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και διερευνητικής μάθησης.
- Να παρατηρούν, να μελετούν και να συμπεραίνουν.
- Να καλλιεργούν την αναλυτική και την συνθετική ικανότητα.
- Να οργανώνουν και να ανακοινώνουν την ιστορική τους γνώση και άποψη προφορικά ή γραπτά.
- Να κατανοούν ιστορικές έννοιες.

- Να καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική τους ικανότητα.
- Να μπορούν να στηρίζονται στις ιστορικές τους γνώσεις για να εξηγούν και σύγχρονα γεγονότα.
- Να προβληματιστούν από τις συνέπειες των Βαλκανικών Πολέμων.
- Να διαμορφώνουν σταδιακά υπεύθυνη στάση, και ως ενήλικες, τόσο για κοινωνικά, πολιτιστικά θέματα της τοπικής του κοινωνίας όσο και για εθνικά και παγκόσμια προβλήματα.

Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

Οι μαθητές/τριες καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες :

- Στην αναζήτηση πληροφοριών,(ιστοεξερεύνηση),κριτική επεξεργασία και συνθετική παρουσίαση των δεδομένων
- Στην εξοικείωση με τη χρήση ανοικτών διερευνητικών περιβαλλόντων.
- Στη χρήση πολυτροπικων κειμένων και αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών πόρων
- Στη δημιουργία κειμένων με αξιοποίηση του υπολογιστή ως μέσο πρακτικής γραμματισμού.(word ,power point)

Ως προς την μαθησιακή διαδικασία

Οι μαθητές/τριες καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες:

- Στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση για τη αξιοποίηση γνώσης και πληροφορίας προς όφελος της ομάδας (καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικής μεθόδου)
- Στην διερευνητική μάθηση μέσα από την κριτική επεξεργασία πληροφοριών ,την σύνθεση και την παρουσίαση των δεδομένων που συλλέγονται.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Προσδοκάται να ακολουθηθεί η αποκαλυπτική πορεία της νέας γνώσης. Οι μαθητές ασκούνται στην επιλογή, την αξιολόγηση και την ανασύνθεση της πληροφορίας. Αξιοποιούν τις δυνατότητες των ΤΠΕ, συνεργάζονται, επικοινωνούν, ανταλλάσουν τις απόψεις τους. Αναπτύσσουν την σκέψη, τη δημιουργικότητα και αυτοκαθορίζουν σε μεγάλο ποσοστό την πορεία προς τη γνώση. Η συνεργατική - βιωματική προσέγγιση υλοποιείται μέσα από την εργασία σε ομάδες 4-5 ατόμων και την ανάληψη ρόλων από τους μαθητές, που δίνει προσωπικό νόημα στην αναζήτηση της γνώσης (σύμφωνα με τις αρχές του «οικοδομισμού»). Οι διδακτικές προσεγγίσεις που θα χρησιμοποιηθούν λοιπόν είναι καταρχήν η διερευνητική και η εποικοδομιστική καθώς οι μαθητές οδηγούνται να αναζητήσουν στοιχεία σε προεπιλεγμένες έγκυρες ψηφιακές πηγές, ειδικά οργανωμένες για την περίσταση και στη συνέχεια εμπλέκονται σε δραστηριότητες προκειμένου να συνδυάσουν την υπάρχουσα γνώση με τη νέα. Συνεργαζόμενοι μέσα σε ομάδες – ομαδοσυνεργατική– παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο (φύλλα εργασίας), ενώ οι ασκήσεις «συμπλήρωσης εννοιολογικού χάρτη» τους πηγαίνουν ένα βήμα περισσότερο στην κατανόηση και συστηματοποίηση των νέων γνώσεων καθώς προϋποθέτουν χρήση των συγκεκριμένων λέξεων για τη συμπλήρωσή τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού λοιπόν εδώ οριοθετείται στα πλαίσια των αρχών της συνεργατικής-διερευνητικής μάθησης και έτσι γίνεται εμψυχωτής, καθοδηγητής και συντονιστής των ομάδων βοηθώντας τους μαθητές να γίνουν οι ίδιοι φορείς της γνώσης. Υποστηρίζει διακριτικά την διαδικασία αναζήτησης, επεξεργασίας, συστηματοποίησης και δόμησης της νέας γνώσης, διευκολύνοντας όταν χρειάζεται την εργασία των ομάδων για να μπορέσουν μέσα στα καθορισμένα όρια να ολοκληρώσουν την προσπάθειά τους. Τέλος ελέγχει τα αποτελέσματα της εργασίας τους μέσα από τα φύλλα εργασίας που συγκεντρώνει στο τέλος του μαθήματος.

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται πως οδηγεί στη δημιουργία νέων, εμπλουτισμένων περιβαλλόντων μάθησης, στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές/τριες οικοδομούν τις γνώσεις τους συνεργατικά και αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική σκέψη τους παράλληλα με τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές τους, ενώ η ευθύνη για τη μάθηση μεταφέρεται στους ίδιους (Jonassen, 1996; Dimitracopoulou et al, 1999; Μακράκης, 2000; Komis et al., 2001; Σολομωνίδου, 2006).

Συνεπώς η διδασκαλία της Ιστορίας οφείλει να έχει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα και να προωθεί τη χρήση ποικίλων πηγών, ώστε να ενθαρρύνονται οι μαθητές/τριες να διερευνούν, να ανακαλύπτουν και να οικοδομούν την ιστορική γνώση (Κάββουρα, 2004).

Η μαθησιακή διαδικασία μετασχηματίζεται σε πρόβλημα προς επίλυση με εργαλεία και τεχνικές που παραπέμπουν στην επιστημολογική και μεθοδολογική κατασκευή του ιστορικού (Κόκκινος, 2006), οπότε οι μαθητές/τριες έχουν την αίσθηση ότι οι ίδιοι/ες «γράφουν» την Ιστορία, λειτουργώντας στα πλαίσια που θα λειτουργούσε ένας επιστήμονας Ιστορικός, σύμφωνα με τις αρχές της «εγκατεστημένης μάθησης» (Brown, Collins & Duguid, 1989).

Μακριά από τη λογική της απομνημόνευσης, οι ιστορικές πηγές αποτελούν φορείς εμπειρίας, πραγματικότητας και δυνατότητας παρατήρησης και η μελέτη τους καθιστά εφικτή την κριτική πρόσληψη της ιστορικής γνώσης, θεμελιώνει την παιδαγωγική της ανακάλυψης, καθώς ενεργοποιεί το γνωστικό ενδιαφέρον των μαθητών, και συντελεί στη διανοητική εγρήγορση (Moniot, 2002).

Το πρωτογενές ιστορικό υλικό «αισθητοποιεί» το ιστορικό παρελθόν και εισάγει στην πολυπλοκότητά του, επιτρέποντας την παρακολούθηση της σχέσης των ιστορικών τεκμηρίων με την οικοδόμηση ιστορικών και κοινωνικών ερμηνειών (Ρεπούση & Τσιβάς, 2003).

Η σύμπλευση των ΤΠΕ με την ιστορική διδασκαλία και μάθηση έχει δώσει αξιόλογα δείγματα κυρίως στη μεθοδολογική/διαδικαστική ιστορική γνώση: αναζήτηση, συγκέντρωση, διαχείριση, εξαγωγή συμπερασμάτων, επικοινωνία, διάχυση ψηφιακού περιεχομένου (Ρεπούση & Τσιβάς, 2003). Οι ΤΠΕ μεταβάλλουν ριζικά το διδακτικό περιβάλλον της ιστορίας. Από τη στιγμή που ψηφιοποιούνται, οι ιστορικές πηγές αλλάζουν φυσιογνωμία: γίνονται δυναμικές, υπόκεινται στην επικαιροποίηση των δεδομένων τους, υποβάλλονται σε πολλαπλές χρονικές αναγνώσεις και η συσχέτισή τους διευκολύνεται από τη λειτουργία του

υπερκειμένου. Η πολυμεσικότητα ενώνει στην ίδια πηγή πολλά είδη πηγών (γραπτό κείμενο με εικόνα, με ήχο, γράφημα, χάρτη). Το ηλεκτρονικό περιβάλλον διαμορφώνει στην ουσία μονοπάτια επίσκεψης του παρελθόντος μέσα από την επιλογή των πηγών και των μεταξύ τους δεσμών (Ρεπούση, 2000).

Αν οι εργασίες που ανατίθενται στα πλαίσια του σχολικού μαθήματος στους μαθητές/τριες, τους οδηγούν σε προσωπική δημιουργική ανασύνθεση του ιστορικού γεγονότος και ερμηνευτική προσέγγισή του, τότε αναπτύσσεται στο έπακρο η κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους και πιθανόν η περαιτέρω ενασχόλησή τους με την Ιστορία (Γιακουμάτου, 2006).

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Στην πρώτη φάση υλοποίησης του σεναρίου ο διάλογος επιτρέπει την ανταλλαγή απόψεων μέσα στην ομάδα των μαθητών γύρω από το θέμα, με στόχο την παραγωγή συμπερασμάτων ή αποφάσεων. Η λειτουργία της συζήτησης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να περιγράψουν, να αξιολογήσουν, να αναλύσουν τις διδαχθείσες έννοιες/θέματα, να παραθέσουν λογικά επιχειρήματα, να δραστηριοποιηθούν νοητικά, να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να διαπιστώσουν την αντίδραση των άλλων στις τοποθετήσεις τους.

Στο πλαίσιο της συζήτησης, η επικοινωνία μετατρέπεται από δασκαλομαθητική σε διαμαθητική με τη συντονιστική παρέμβαση του εκπαιδευτικού.

Σε δεύτερο χρόνο ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming) είναι απαραίτητος δεδομένου ότι στη συμμετοχική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές ανακαλούν συνειρμικά προϋπάρχουσες αντιλήψεις προβαίνουν σε ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση ιδεών για το εν λόγω θέμα διερευνώντας με αυτόν τον τρόπο τις ποικίλες διαστάσεις και τις πολλαπλές πτυχές του. Οι ιδέες αυτές καταγράφονται και στη συνέχεια γίνονται αντικείμενο συζήτησης με στόχο την ομαδοποίησή τους από τους μαθητές. Οι ομάδες των ιδεών που προκύπτουν αξιοποιούνται δημιουργικά σε εργασίες. Έτσι, επιτυγχάνεται η διερεύνηση των πολλαπλών πτυχών του αρχικού θέματος ή έννοιας.

Αναλυτικά αφορά στην εξέταση του ιστορικού αυτού θέματος μέσω της υποκίνησης των μαθητών να προβούν σε ελεύθερη, αυθόρμητη έκφραση ιδεών. Στόχος είναι η συμμετοχή των μαθητών στη διερεύνηση του θέματος με όποια αυθόρμητη ιδέα ή πρόταση έχουν. Στο πλαίσιο εφαρμογής της συγκεκριμένης τεχνικής, ο εκπαιδευτικός αρχικά θέτει ένα κατάλληλο ερώτημα με στόχο να προβληματίσει τους μαθητές και να διεγείρει τη σκέψη και τη φαντασία τους. Στη συνέχεια, οι μαθητές εκφράζουν τις ιδέες τους και ο εκπαιδευτικός τις καταγράφει στον πίνακα. Σε επόμενη φάση, οι μαθητές καλούνται να επεξηγήσουν τις δικές τους ιδέες και να κρίνουν αυτές των συμμαθητών τους με στόχο την αποκάλυψη των πολλαπλών πτυχών του θέματος και τον εμπλουτισμό των γνώσεων τους. Επίσης, μπορεί να πραγματοποιηθεί ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση των ιδεών ή και διάταξή τους ανάλογα με το βαθμό ενδιαφέροντος των μαθητών.

Ο καταιγισμός ιδεών είναι πολύ χρήσιμη τεχνική σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, για την εισαγωγή ενός νέου θέματος/έννοιας, για την ανάκληση κάποιων θεμάτων που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές και για την αξιολόγηση του μαθήματος.

Στη συνέχεια στο πλαίσιο εφαρμογής της τεχνικής των ομάδων εργασίας, οι μαθητές κατανεμημένοι σε ομάδες, ανταλλάσσουν εμπειρίες, εκπονούν δραστηριότητες/ασκήσεις, επιλύουν προβλήματα, καταλήγουν σε συμπεράσματα, με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας και την πληρέστερη επεξεργασία του εξεταζόμενου θέματος. Η εργασία σε ομάδες ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή και αναπτύσσει τη διαμαθητική επικοινωνία, την ελεύθερη έκφραση ιδεών και την αυθόρμητη ανταλλαγή απόψεων. Οι μαθητές μαθαίνουν να αλληλοβοηθούνται και καλλιεργούνται κοινωνικές αρετές, όπως η ευγένεια, ο αλληλοσεβασμός κ.λπ.

Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες εργασίας, ανταλλάσσουν εμπειρίες ή εκπονούν ασκήσεις με σκοπό την πληρέστερη επεξεργασία της διδακτέας ύλης. (Douglas, 1997).

Η κατανομή των μαθητών σε μικρές ομάδες, οι οποίες καλούνται σε μικρό διάστημα να παράγουν έργο.

παρουσιάζουν πλεονεκτήματα όπως: Εξασφάλιση της συμμετοχής των συμμετεχόντων, καλλιέργεια κριτικού πνεύματος, καλλιέργεια δημιουργικότητας, εξασφάλιση επικοινωνιακής διδασκαλίας.

Αναγγέλλουμε τη διάρκεια και το αναμενόμενο από την ομάδα αποτέλεσμα.

Η κατανομή των ομάδων θα γίνει με προσωπική επιλογή εφόσον τα θέματα είναι διαφορετικά. Ο αριθμός μελών ομάδων (4-5). Το προτιμότερο μέγεθος είναι 5. Οι μονοί αριθμοί λειτουργούν πάντοτε καλύτερα. (Courau, 2000). Προτείνεται επίσης πλήρης απομάκρυνση του εκπαιδευτή. Η ανάμειξη μόνο περιορισμούς και δισταγμούς μπορεί να δημιουργήσει. Καλό είναι να επισκεφθεί τις ομάδες πέντε λεπτά πριν από τη λήξη.

Τέλος προχωρούμε στη σύνθεση των απόψεων.

Παιχνίδι Ρόλων

Ομάδα μαθητών αναλαμβάνει την αναπαράσταση μιας λειτουργίας , (ιστορικοί, δημοσιογράφοι, διπλωμάτες κλπ) συνδυάζει την ενεργητική συμμετοχή με τη συνεργατική και βιωματική μάθηση. Η εφαρμογή περιλαμβάνει τρία στάδια:

Προετοιμασία της δραστηριότητας:

- καθορισμός διδακτικών στόχων
- ποιος θα είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού
- πόσος χρόνος θα διατεθεί για το παιχνίδι
- ποιος χώρος θα χρησιμοποιηθεί

- γενικό πλαίσιο της δραστηριότητας
- ειδικοί ρόλοι των μαθητών
- αναλυτικές οδηγίες για κάθε ρόλο καθώς και για το πλαίσιο διεξαγωγής της δραστηριότητας

Εκτέλεση της δραστηριότητας:

Παρουσίαση του πλαισίου μέσα στο οποίο θα διεξαχθεί η δραστηριότητα ,ανάθεση ρόλων σε συγκεκριμένους μαθητές, εθελοντική συμμετοχή μαθητών.

Συζήτηση και αξιολόγηση της δραστηριότητας:

Μπορεί να πραγματοποιηθεί με συγκεκριμένες ερωτήσεις ή με ένα κατάλληλο φύλλο εργασίας.

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε τέσσερες μικτές ομάδες των τεσσάρων - πέντε ατόμων και έχουν στη διάθεσή τους από έναν υπολογιστή και χωριστό φύλλο εργασίας. Στην επιφάνεια εργασίας κάθε υπολογιστή υπάρχει σε ηλεκτρονική μορφή το φύλλο εργασίας και εφαρμογή του internet explorer, που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές/τριες ώστε να επισκεφθούν ιστότοπους, να αντλήσουν υλικό και να τοποθετηθούν στο χώρο και το χρόνο των γεγονότων. Επίσης, βρίσκονται εγκατεστημένα τα λογισμικά Centennia (ιστορικός Άτλας) και Χωροχρόνος.

Το φύλλο εργασίας καθοδηγεί την ομάδα στο στόχο της: τι και πού πρέπει να ψάξει ώστε να συγκεντρώσει το απαραίτητο υλικό και να απαντήσει στα ερωτήματα είτε με μορφή επεξεργαστή κειμένου είτε πολυμεσικής παρουσίασης, τα οποία επικολλά πάνω φύλλο εργασίας. Γι' αυτό το τμήμα της εργασίας απαιτούνται δύο διδακτικές ώρες στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου.

Αφού τελειώσουν όλες οι ομάδες, σε επόμενη ώρα παρουσιάζουν τις εργασίες τους με τη χρήση του βιντεοπροβολέα και ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης με κοινό φύλλο εργασίας στο οποίο καταγράφουν τα συμπεράσματα τους αφού περιηγηθούν με τη χρήση του βιντεοπροβολέα στους ψηφιακούς χάρτες του λογισμικού centennia.

Στην επόμενη διδακτική ώρα οι μαθητές συνθέτουν με τη χρήση του προγράμματος παρουσιάσεων Photo Story 3 το υλικό που παρήγαγαν, ενώ ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί, συντονίζει και ανατροφοδοτεί τη δουλειά τους.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθαρά συμβουλευτικός και όχι παρεμβατικός. Ενθαρρύνει τα παιδιά να θέτουν ιστορικά ερωτήματα, να κρίνουν τις πηγές, τα κείμενα, τις απόψεις και τα επιχειρήματα των άλλων, να αρθρώνουν τεκμηριωμένα αντεπιχειρήματα, να παίρνουν και να δίνουν ανατροφοδότηση ώστε να οικοδομούν την ιστορική τους γνώση.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Υλοποίηση του σεναρίου / Πορεία Διδασκαλίας

1η Διδακτική Ώρα – Σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα, γίνεται σύνδεση με τις προηγούμενες γνώσεις με κατάλληλη συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Οι γνώσεις που θα αξιοποιηθούν και που κατέχουν ήδη οι μαθητές πολύ καλά αφορούν στην πορεία της Ελλάδας προς την οικονομική και εθνική κρίση (πτώχευση του 1893, ελληνοτουρκικός πόλεμος του 1897, επιβολή της επιτροπής Δ.Ο.Ε.), στην ανάδυση αλληλοσυγκρουόμενων εθνικών επιδιώξεων στην περιοχή των Βαλκανίων, στη δράση του κινήματος των Νεότουρκων, στο κίνημα στο Γουδί και στην ανάληψη της πρωθυπουργίας από τον Ελ. Βενιζέλο. Αφόρμηση για την συζήτηση θα αποτελέσει η προβολή μέσω προτζέκτορα σχετικού ιστορικού βίντεο, διάρκειας περίπου 10 λεπτών. Κρίνεται σκόπιμο η ροή του βίντεο να είναι ομαλή χωρίς διακοπές. Έχει επισημανθεί στους μαθητές η δυνατότητα να κρατούν σημειώσεις σε ό,τι δεν κατανοούν ή τους εντυπωσιάζει. Ακολουθεί συζήτηση και διευκρίνιση για όποια δυσκολία παρουσιάστηκε.

2η Διδακτική Ώρα – Αναζήτηση γενικών πληροφοριών από όλες τις ομάδες

Κατά τη 2η διδακτική ώρα οι ομάδες ανοίγουν το φυλλομετρητή Google και αναζητούν πληροφορίες από το διαδίκτυο για τους Βαλκανικούς πολέμους. Όλες οι ομάδες πρώτα θα βρουν, θα διαβάσουν και θα αποθηκεύσουν στο φάκελο <<ΒΑΛΚΑΝΙΚΟΙ ΠΟΛΕΜΟΙ>>, που υπάρχει ήδη αποθηκευμένος σε κάθε υπολογιστή, γενικές πληροφορίες για τους Βαλκανικούς πολέμους από τις παρακάτω διευθύνσεις:

Αναφερθείτε στα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν (έντυπο υλικό, λογισμικό, διαδίκτυο) και γενικότερα στην υλικοτεχνική υποδομή που απαιτείται.

Β7. Έρευνα

Το σενάριο μας αποτελεί πρόταση διδασκαλίας και γι' αυτό δεν μπορούμε να σχολιάσουμε εκ των προτέρων τις τυχόν δυσκολίες , τα γενικότερα προβλήματα που πιθανόν θα παρουσιαστούν κατά την εφαρμογή του. Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας από τυχόν εφαρμογή του συγκεκριμένου σχεδίου διδασκαλίας στην διδακτική πράξη ή παρουσίαση έρευνας βασισμένης σε βιβλιογραφία που να αποδεικνύει τα θετικά αποτελέσματα εφαρμογής της συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου στην πράξη, προς το παρόν δεν έχουμε. Σύντομα και μετά την εφαρμογή του στην τάξη θα μπορούμε να έχουμε και πρακτικά αποτελέσματα αλλά και τις αντίστοιχες επισημάνσεις μέσα από τον απαραίτητο αναστοχασμό.

Β8. Βιβλιογραφικές Αναφορές και βοηθήματα

Papert, Seymour (1991): Νοητικές θύελλες. (μετάφραση Αίγλη Σταματίου). Αθήνα: Οδυσσέας.

Vygotsky, L. (1934/1988). Σκέψη και Γλώσσα. Αθήνα: Γνώση.

Βακαλούδη Α. (2003). Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες. Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Πατάκη.

Βούρος Γ. (2005). Συνεργατική δράση και μάθηση: ζητήματα, συστήματα και τάσεις. Στο Σ. Ρετάλης (επιμ.). Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης (155-179). Αθήνα: Καστανιώτης.

Επιμορφωτικό υλικό Φιλολόγων αναφορικά με τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία http://bepipedo.cti.gr/epimorfotiko_yliko/ylikope02.pdf (πρόσβαση 1/2/2010).

Κανάκης Ι. (1986). Διδασκαλία και Μάθηση με Σύγχρονα Μέσα Επικοινωνίας. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κασκαντάμη Μ. (2001).Μαθαίνοντας στο Internet Αρχαία, Νέα, Ιστορία. Αθήνα: Καστανιώτης 11.Κουτσογιάννης Δημ., (2000). Το διαδίκτυο ως διεθνής χώρος πρακτικής γραμματισμού στο Γλωσσικός Υπολογιστής, Περιοδική έκδοση Του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική αγωγή, Τομ 2, τευχ.1-2 σ. 239-248, Θεσσαλονίκη.

Ματσαγγούρας Ηλ. (1990). Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση: Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας κατά Ομάδες. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας Ηλ. (2002). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκρατική Αναπλαισίωση και Σχέδια εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μυρογιάννη, Ε. και Μαυροσκούφης, Δ. (2004). Φιλόλογοι στον υπολογιστή. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο. 15.Νικολαΐδου Σ. & Γιακουμάτου Τ. (2001): Διαδίκτυο και Διδασκαλία, Ένας οδηγός για κάθε ενδιαφερόμενο και πολλές προτάσεις για τους φιλολόγους. Αθήνα: Κέδρος.

Παπανικολάου, Κ. & Γρηγοριάδου, Μ. (2005). «Η συμβολή του διαδικτύου στην ανανέωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», Θέματα στην Εκπαίδευση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 6 (1), 23-57. 17.Ράπτης, Αρ. & Ράπτη, Αθ. (1999/2003). Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας (τόμοι Α'-Β'). Αθήνα: εκδ. των συγγραφέων.

Σολωμονίδου Χριστίνα. (2001): Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Υπολογιστές και μάθηση στην Κοινωνία της Γνώσης. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Σολωμονίδου Χριστίνα. (2006). Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χοντολίδου Ε., (1999). «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας, στο Γλωσσικός Υπολογιστής», Περιοδική έκδοση Του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική αγωγή, Τομ 1, τευχ.1, σ. 115-118.

Β9. Παράρτημα

<u>ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</u>



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

1η ΟΜΑΔΑ : ΟΙ ΔΙΠΛΩΜΑΤΕΣ

Επισκεφθείτε την ιστοσελίδα : 1 http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/istoria_c/math/s_1-94.pdf

(Σελ.59.σελ.67 σελ. 85 πηγή***1.Η ΚΗΡΥΞΗ ΤΟΥ Α ΒΑΛΚΑΝΙΚΟΥ ΠΟΛΕΜΟΥ:ΤΟ ΔΙΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΥ)***

2.http://www.ime.gr/chronos/13/gr/foreign_policy/index.html Επιλέξτε: –Εισαγωγή: Κατάσταση στη Μακεδονία

Έπειτα: γεγονότα Α βαλκανικός



και απαντήστε στις εξής ερωτήσεις:

Α. Ποια κατάσταση επικρατούσε στη βαλκανική χερσόνησο λίγο πριν την έναρξη του α΄ βαλκανικού πολέμου;

……
……
…………………………………………………………………………………………………..

Β. Ποια ήταν τα αίτια και ποια η αφορμή του α΄ βαλκανικού πολέμου;

……
……
………………………………………………………………………………………………....

Γ. http://www.ime.gr/chronos/13/gr/foreign_policy/index.html Επιλέξτε: γεγονότα -Β βαλκανικός και απαντήστε στην ερώτηση: Ποιοι ήταν οι κυριότεροι όροι της συνθήκης του Λονδίνου και ποιο ήταν το βασικό μειονέκτημά της; Γιατί θα πραγματοποιηθεί και ο Β Βαλκανικός;

……
……
………………………………………………………………………………………………

Δ. Ποιοι ήταν οι κυριότεροι όροι της συνθήκης του Βουκουρεστίου και ποια ήταν η σημασία της για την Ελλάδα;

………
………
………
…………………………………………………………………………………



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

2η ΟΜΑΔΑ :ΟΙ ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΙ



Επισκεφθείτε :

http://www.ime.gr/chronos/13/gr/foreign_policy/index.html Επιλέξτε: γεγονότα -Α βαλκανικός .

Έπειτα Β Βαλκανικός

και απαντήστε στην ερώτηση:

1. Ποια ήταν τα σημαντικότερα γεγονότα του α΄ βαλκανικού πολέμου; (επιγραμματικά)

………
………
………………………………………………………………………………………………

2. http://www.ime.gr/chronos/13/gr/foreign_policy/index.html Επιλέξτε πηγή –Κατάληψη της Θεσσαλονίκης και απαντήστε στις εξής ερωτήσεις:

Α. Υποθέστε ότι είστε δημοσιογράφοι που καταγράφετε άμεσα τα γεγονότα: Δώστε ανταπόκριση στην εφημερίδα που εργάζεστε για την πορεία που θα πάρει ο Ελληνικός στρατός ανάλογα με τις απόψεις που διατυπώνουν οι πρωταγωνιστές της διαμάχης.

………
………
………
…………………………………………………………………………

Β. Πού οφειλόταν η διάσταση απόψεων Βενιζέλου και Κων/νου για την κατάληψη της Θεσ/νίκης, σύμφωνα με την πηγή

………
………
………………………………………………………………………………………………



Να αξιολογήσετε τους πρωταγωνιστές της διαμάχης.

Γ. Ενημερώστε την ομάδα των διπλωματών για την διάσταση των απόψεων για την πορεία του ελληνικού στρατού και ζητήστε τους να σας πουν Ποιος κατά τη γνώμη σας δικαιώθηκε από τα γεγονότα και ποια ήταν κατά τη γνώμη τους τα κίνητρα των ενεργειών τους.

3. Ποιος κατά τη γνώμη σας δικαιώθηκε από τα γεγονότα; ………

……
……………………………………………………………………………………..

4. http://dis.army.gr/pdf/balkan_wars_el.pdf : Αντλήστε ιδέες από την παραπάνω ιστοσελίδα και δημιουργείστε εξώφυλλα από εφημερίδες της εποχής με σημαντικά γεγονότα .

3η Διδακτική ώρα

Στην 3η διδακτική ώρα οι ομάδες με το υλικό που έχουν συγκεντρώσει και έχουν δημιουργήσει θα διδαχτούν τη δημιουργία παρουσίασης, θα δημιουργήσουν παρουσίαση και θα την παρουσιάσουν.

4η Διδακτική ώρα

Στην 4η Διδακτική ώρα όλες οι ομάδες ανταλλάσουν τις εμπειρίες τους, τους προβληματισμούς τους και διαλέγουν να οργανώσουν ένα παιχνίδι ρόλων: Ο καθένας αντιπροσωπεύει μια διαφορετική ευρωπαϊκή Δύναμη και προσπαθεί να εκφράσει τα συμφέροντα της καθεμιάς στη Βαλκανική χερσόνησο και τη θέση της στο ανατολικό ζήτημα.

Κατόπιν, συζητούν τις λεπτομέρειες της κοινής τους συνεύρεσης στην έκθεση που θα γίνει με θέμα «Βαλκανικοί Πόλεμοι» στο πολιτιστικό κέντρο της πόλης τους. Παράλληλα, θα μπορούσε να αφιερωθεί χρόνος για αυτοαξιολόγηση μέσα από ποικίλου τύπου δραστηριότητες, όπως αυτές των σελίδων http://users.sch.gr//jimkol/balkan_war/

http://www.parliament.gr/1912/html/mm.htm

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

3η ΟΜΑΔΑ : ΟΙ ΙΣΤΟΡΙΚΟΙ

1.http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/xartes/Balkan%20a'%20balkanikos.htm

Παρουσιάστε στους συμμαθητές σε ένα φύλλο του Word τους χάρτες που αποτυπώνουν τα σύνορα της Ελλάδας όπως αυτά διαμορφώθηκαν .μετά τον Α και Β βαλκανικό πόλεμο και αφού ανιχνεύσετε φωτογραφικό υλικό από τους Βαλκανικούς πολέμους που να σχετίζεται με τα βασικά γεγονότα και τους πρωταγωνιστές τοποθετείστε τα στον χάρτη.

2. Ανιχνεύστε φωτογραφικό υλικό από τους Βαλκανικούς πολέμους που να σχετίζεται με τα βασικά γεγονότα και τους πρωταγωνιστές .Βάλτε λεζάντες και τοποθετείστε τα κατά χρονολογική σειρά.

Για τα γεγονότα :

http://www.ime.gr/chronos/13/gr/foreign_policy/index.html Επιλέξτε: γεγονότα -Α βαλκανικός .

Έπειτα: http://www.ime.gr/chronos/13/gr/foreign_policy/index.html Επιλέξτε: γεγονότα -Β βαλκανικός .



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4

4η ΟΜΑΔΑ : ΟΙ ΣΤΡΑΤΙΩΤΕΣ

Επισκεφθείτε :

Β) Τις παρακάτω ιστοσελίδες :

1) http://www2.e-yliko.gr/htmls/Fyyl/Istoria/fikeim8.aspx

2) http://www.cdsee.org/jhp/pdf/WorkBook3_gr.pdf

σελ. 80 (πηγή:Γ-12), σελ. 81 (πηγές: Γ-14, Γ-15)

3) http://www.istorikathemata.com/2012/10/war-diary-Konstantinos-Linardos-Balkan-Wars-1912-1913.html

και απαντήστε στις εξής ερωτήσεις :

1. Πώς βίωσαν τους βαλκανικούς πολέμους οι πολεμιστές της εποχής εκείνης;
2. Να υποδυθείτε Έλληνες, Τούρκους και Βούλγαρους απλούς στρατιώτες που καταγράφουν στο προσωπικό τους ημερολόγιο (ή σε γράμμα προς τους δικούς τους στα μετόπισθεν) τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους πριν (ή μετά) από μια κρίσιμη μάχη.



ΑΝΑΠΑΥΣΗ ΕΥΖΩΝΩΝ ΣΤΗΝ ΑΕΤΟΡΑΧΗ

Αξιολόγηση

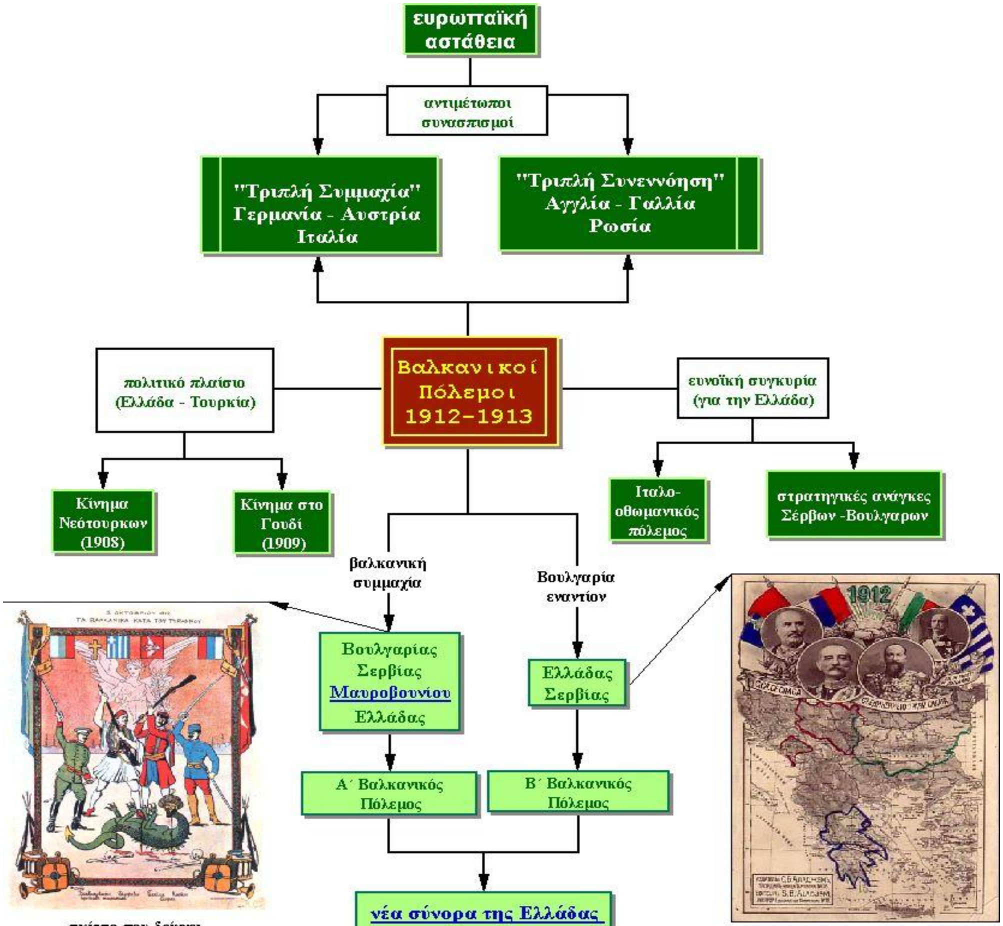
Τα φύλλα εργασίας, οι παρουσιάσεις των ομάδων και η διαλογική συζήτηση μέσα στην τάξη δίνουν τους δείκτες αξιολόγησης του σεναρίου και το βαθμό υλοποίησης των μαθησιακών στόχων. Ειδικότερα θα εξετάσουμε αν το σενάριο:

- Είχε ξεκάθαρους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους, βασιζόταν σε καλά τεκμηριωμένη παιδαγωγική θεώρηση, και ήταν σαφής η σύνδεση του με το αναλυτικό πρόγραμμα.
- Διευκόλυνε τη διαθεματική προσέγγιση.
- Ενίσχυσε τη διερευνητική, ομαδική και ενεργητική μάθηση.
- Αξιοποίησε τις Τ.Π.Ε. (υπερμέσα, δικτυακές υπηρεσίες, εκπαιδευτικό λογισμικό ανοικτού τύπου) και όπου είναι δυνατόν τη δυνατότητα πολλαπλών ταυτόχρονων αναπαραστάσεων. Έδινε περισσότερες από μία εναλλακτικές επιλογές στη χρήση Τ.Π.Ε.
- Παρείχε τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να το επεκτείνει είτε προσθέτοντας νέες δραστηριότητες στο ίδιο θεματικό πεδίο είτε εφαρμόζοντας το σε άλλο γνωστικό αντικείμενο.

Ας μην ξεχνάμε πως το εκπαιδευτικό σενάριο θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από:

απλότητα,, ξεκάθαρους ρόλους για κάθε μαθητή,σαφή ορισμό της αλληλεπίδρασης, πρόβλεψη του χρόνου έκαστης δραστηριότητας, αξιοποίηση της φυσικής τάσης του παιδιού για διερεύνηση και δημιουργικότητα, δυνατότητα καλλιέργειας όχι μόνο δεξιοτήτων, αλλά και στάσεων ζωής, παροχή ευκαιριών για συνεργατικότητα μεταξύ μαθητών στο στενό πλαίσιο της σχολικής τάξης ή ακόμα καλύτερα στο πλαίσιο εικονικών τάξεων μεταξύ διαφορετικών σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού.

Το σενάριο μας αποτελεί πρόταση διδασκαλίας και γι’ αυτό δεν μπορούμε να σχολιάσουμε εκ των προτέρων τις τυχόν δυσκολίες , τα γενικότερα προβλήματα που πιθανόν θα παρουσιαστούν κατά την εφαρμογή του.



σκίτσο που δείχνει τη βαλκανική συμμαχία εναντίον της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας

Τα σύνορα των κρατών της βαλκανικής συμμαχίας και οι βασιλείς τους (Νικόλαος, Πέτρος, Φερδινάνδος, Γεώργιος)

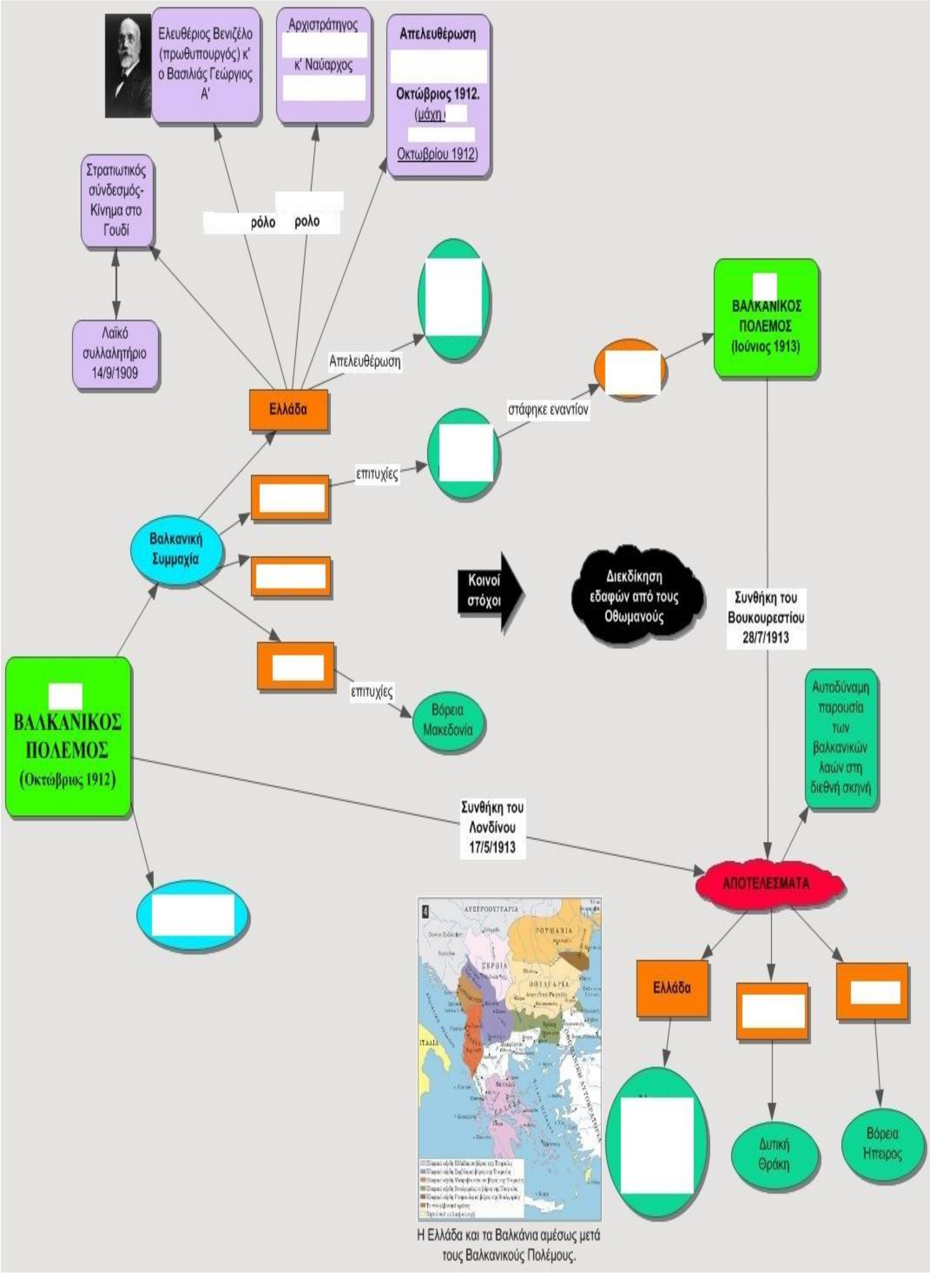
Επέκταση Σεναρίου (9η -10η ώρα)

Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το λογισμικό Google Earth για να εντοπίσουν πάνω στο χάρτη τα Βαλκάνια και περιοχές που σχετίζονται με μάχες ή άλλα γεγονότα των Βαλκανικών πολέμων. Επίσης θα μπορούσαν να κάνουν χρήση του προγράμματοςCentennia.

Μπορούν να επισκεφθούν διαδικτυακά ή επί τόπου τοποθεσίες της Ελλάδας στις οποίες έγιναν μάχες ή Μουσεία της περιοχής.

Μπορούν να αναζητήσουν ιστορικά στοιχεία για γεγονότα της περιοχής τους που σχετίζονται με τους Βαλκανικούς πολέμους.

Συμπλήρωση εννοιολογικού χάρτη



Η Ελλάδα και τα Βαλκάνια αμέσως μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους.





➢ Ελληνική προέλαση και νίκες στο μέτωπο Μακεδονίας:

→ Μάχη (6-7 Οκτ. 1912).
→ Μάχη (9-10 Οκτ.). Πρώτη σημαντική νίκη.
Άνοιξε τον δρόμο για την απελευθέρωση της Δυτικής Μακεδονίας.
→ Απελευθέρωση (11 Οκτ.).
→ Διάβαση ποταμού Αλιάκμονα (13 Οκτ.).
→ Απελευθέρωση και (16 Οκτ.).
→ Μάχη (19-20 Οκτ.). Άνοιξε τον δρόμο για την απελευθέρωση της Κεντρικής Μακεδονίας και της Θεσσαλονίκης.
→ Είσοδος Ελληνικού Στρατού στη (27 Οκτ. 1912).
→[Απώλεια Μοναστηρίου λόγω αιφνιδιασμού και άτακτης υποχώρησης V Μεραρχίας από Αμύνταιο στην (26 Οκτ.)].
→ Απελευθέρωση (7 Νοεμ.). Εγκατάσταση Γενικού Στρατηγείου.
→ **Απελευθέρωση (10 Νοεμ.).**
→ Απελευθέρωση (7 Δεκ.).


ΡΟΥΜΑΝΙΑ
ΣΕΡΒΙΑ
ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ
ΜΑΥΡΟΒΟΥΝΙΟ
ΤΟΥΡΚΙΑ
ΕΛΛΑΔΑ
ΑΙΓΑΙΟ ΠΕΛΑΓΟΣ
ΙΟΝΙΟ ΠΕΛΑΓΟΣ
Σιλίστρια
π. Δούναβης
Πλεύνα
Νις
π. Μοράβας
Σόφια
Πρίστινα
Πριζρένη
Σκόδρα
Σκόπια
Κουμάνοβο
Κιουστεντίλ
Τζουμαγιά
Φιλιππούπολη
Πύργος
Σαράντα Εκκλησιές
Λουλέ Μπουργκάς
Αδριανούπολη
Τσορλού
Τσατάλτζα
Ράντοβιτς
Ιστίπ
Στρώμνιτσα
Μελένικο
Πετρίτσι
Παρανέστι
Κομοτηνή
Ξάνθη
Αλεξανδρούπολη
π. Έβρος
Δυρράχιο
Τίρανα
Ελβασάν
Μοναστήρι
Περλεπές
Δοϊράνη
Κιλκίς
Δράμα
Σέρρες
Καβάλα
Λαχανάς
λ. Μεγ. Πρέσπα
Βεράτι
Πτολεμαΐδα
Πολύγυρος
Αργυρόκαστρο
Αγ. Σαράντα
Σέρβια
Γρεβενά
Κόνιτσα
Λάρισα
Κέρκυρα
Τρίκαλα
Βόλος
Πάργα
Φιλιππιάδα
Άρτα
Πρέβεζα
Λαμία
Σκόπελος
Σκύρος
Λευκάδα
Ν. Εύβοια
Χαλκίδα
Κεφαλλονιά
Ιθάκη
Μεσολόγγι
Πάτρα
Χίος
Σάμος
Ζάκυνθος
Κόρινθος
Αθήνα
Άνδρος
Κέα
Τήνος
Ικαρία
Τρίπολη
Ύδρα
Πάρος
Νάξος
Καλαμάτα
Σπάρτη
Μήλος
Κως
Θήρα
Ρόδος
Κύθηρα
Κάρπαθος
Χανιά
Ρέθυμνο
Ηράκλειο
Ν. Κρήτη
Κύριες κατευθύνσεις προέλασης του ελληνικού στρατού
Αποβατικές επιχειρήσεις του ελληνικού στόλου
Οι σημαντικότερες ναυτικές συγκρούσεις
Κύριες κατευθύνσεις προέλασης του βουλγαρικού στρατού
Κύριες κατευθύνσεις προέλασης του σερβικού στρατού
Κύριες κατευθύνσεις προέλασης του μαυροβουνιακού στρατού

Διδακτική προσέγγιση του φαινομένου του αναλφαβητισμού με την αξιοποίηση των web 2.0 εργαλείων και συμμετοχικών διδακτικών πρακτικών

Όλγα Καραδάκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ02 ΔΔΕ Χανίων, o.karadaki@gmail.com

Περίληψη

Το σενάριο αυτό δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Λυκείου και συγκεκριμένα για τη διδασκαλία του αναλφαβητισμού. Αξιοποιεί συμμετοχικές διδακτικές πρακτικές, ενσωματώνει τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως μέσο πρακτικής γραμματισμού, προωθεί τη συμμετοχική, διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση και υιοθετεί την ομαδοσυνεργατική μέθοδο.

Λέξεις κλειδιά: : αναλφαβητισμός, συμμετοχικές διδακτικές πρακτικές, εποικοδομισμός, κοινωνικός εποικοδομισμός, ανακαλυπτική μάθηση,ο υπολογιστής ως μέσο πρακτικής γραμματισμού, λειτουργικός νέος γραμματισμός, κριτικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί.

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Α1. Γενικά χαρακτηριστικά

Το συγκεκριμένο σενάριο αξιοποιεί τις ΤΠΕ ως περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού, κλασικού και κριτικού στο πλαίσιο της νέας παιδαγωγικής του πολυγραμματισμού. Στη σύνταξη του σεναρίου η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μέρος της σύνθετης κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας. Το σενάριο έχει στοιχεία επικοινωνιακής και κειμενικοκεντρικής προσέγγισης καθώς και κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. Στηρίζεται στη αρχή μαθαίνω ερευνώντας και συνθέτοντας. Ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως μέσο διερεύνησης, συνεργασίας και παραγωγής λόγου, δηλαδή ως μέσο πρακτικής γραμματισμού με έμφαση στο νέο γραμματισμό. Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο διευκολυντή, συντονιστή και καθοδηγητή της μαθησιακής διαδικασίας. «Σύμφωνα με τον Vygotsky, σε κάθε άτομο υπάρχει ένας βαθμός ετοιμότητας για την επίτευξη πιο δύσκολων ή διαφορετικής ποιότητας έργων. Η διδασκαλία θα πρέπει να οδηγεί το παιδί σε πιο προχωρημένο επίπεδο ικανοτήτων από ότι βρίσκεται, αξιοποιώντας το δυναμικό και την ετοιμότητά του (Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης). Ο ρόλος, λοιπόν, του εκπαιδευτικού κινείται προς αυτή την κατεύθυνση (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003).»[24] Ο ρόλος των μαθητών είναι διερευνητικός, ενεργητικός, συμμετοχικός, καθώς εργάζονται σε ομάδες αναζητώντας πληροφορίες, αξιοποιώντας τις και ανασυνθέτοντάς τις. Το σενάριο στηρίζεται τόσο στη μάθηση μέσα από την προσωπική εμπλοκή όσο και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές, ενώ οι δραστηριότητες εντάσσονται σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια και αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας. Από παιδαγωγική σκοπιά επικράτησε η συνεργατική μάθηση. Τέλος, από τεχνολογική σκοπιά καλλιεργήθηκε ο τεχνολογικός γραμματισμός, αφού το σενάριο υλοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό με τη χρήση του διαδικτύου και ανοικτών λογισμικών. Στόχος του σεναρίου είναι η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού[25] και των πολυγραμματισμών[26] συμπληρωματικά και ισότιμα προς τους παραδοσιακούς γραμματισμούς.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

[24] Ειρήνη Τζοβλά, Διδακτική αξιοποίηση των web2.0 εργαλείων στο μάθημα της Γλώσσας και της Ιστορίας, Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 3, Τεύχος 1, 2015 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576

[25] Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, θα πρέπει να δημιουργεί πολίτες με κριτικό πνεύμα, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν τον κόσμο αλλά και να παρεμβαίνουν στην κοινωνία και να τη διαμορφώνουν. Μέσα στο πλαίσιο αυτό η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού στηρίζεται στις εξής αρχές (Χατζησαββίδης 2010): α) απώτερος σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η συνδιαμόρφωση των μαθητών σε κριτικά υποκείμενα, β) δίνει έμφαση στην καλλιέργεια του τρόπου που η γλώσσα δομεί ποικίλα κείμενα αλλά και στην ανάδειξη των πρακτικών μέσω των οποίων διαπραγματευόμαστε τα κείμενα, γ) στόχος είναι η συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην παραγωγή και τη διαπραγμάτευση νοημάτων που την αφορούν, δ) δίνεται έμφαση στη διεύρυνση της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της εμπλοκής τους με ποικίλες κειμενικές πρακτικές, Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα, ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ Θεσσαλονίκη 2012

[26] Η διεύρυνση της έννοιας του όρου 'γραμματισμός' εξαιτίας των αλλαγών σε κοινωνικό, οικονομικό αλλά κυρίως σε τεχνολογικό επίπεδο οδήγησε στην ανάδυση του νέου όρου 'πολυγραμματισμοί' με σκοπό την καλύτερη περιγραφή της έννοιας. Με τον όρο αυτό υποδηλώνεται η «ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολιτισμική κοινωνία» Συνεπώς, οι πολυγραμματισμοί δεν στηρίζονται μόνο στον γλωσσικό σημειωτικό τρόπο, αλλά 'παντρεύουν' διάφορα σημειωτικά συστήματα που παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην παραγωγή νοήματος. Έτσι, τα σημειωτικά συστήματα που παράγουν ένα κείμενο δεν αποτελούν απλή συνάρθρωση, αλλά ένα ενιαίο σύνολο διαφορετικά οργανωμένων τρόπων (mode, Γραμματισμοί, πολυγραμματισμοί και ελληνικό εκπαιδευτικό (υπο-)σύστημα του Κώστα Κυριάκη

Σκοπός της διδασκαλίας είναι ο προβληματισμός γύρω από το θέμα του αναλφαβητισμού, η ένταξή του στα σύγχρονα διεθνή κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά και πολιτιστικά συμφραζόμενα, αλλά και η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών συμπληρωματικά και παράλληλα με τον κλασικό γραμματισμό.

Γνωστικοί Στόχοι:

Να ορίζει το φαινόμενο του αναλφαβητισμού.
Να ερμηνεύει τα αίτια του φαινομένου και να τα συσχετίζει με τα εκάστοτε κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτιστικά συμφραζόμενα.
Να αντιλαμβάνεται τις συνέπειες του φαινομένου.
Να βρίσκει και να προτείνει εφικτές λύσεις.
Να παρουσιάζει τα πορίσματα της έρευνάς του δημιουργώντας πολυτροπικά και υβριδικά κειμενικά είδη.

Συναισθηματικοί Στόχοι:

Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο φαινόμενο του αναλφαβητισμού και τα προβλήματα του αναλφάβητου.
Να υιοθετήσουν στάση κριτική απέναντι στις συνθήκες που προκαλούν το φαινόμενο.
Να εσωτερικεύσουν αξίες και αρχές τέτοιες που θα καθιστούν την ύπαρξη του φαινομένου αδύνατη.

Κοινωνικοί Στόχοι:

Να μάθουν να συνεργάζονται και να εργάζονται σε ομάδες.

Μεταγνωστικοί Στόχοι:

Να μάθουν πώς να μαθαίνουν.
Να μάθουν να αυτενεργούν και να παράγουν νέα γνώση χρησιμοποιώντας υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Περιμένω οι μαθητές να προβληματιστούν πάνω στο θέμα του αναλφαβητισμού, να αντιληφθούν τα προβλήματα που προκαλεί σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, να προτείνουν λύσεις και να είναι σε θέση να διαχύσουν τα πορίσματα της έρευνάς τους με τρόπο εύληπτο, σύγχρονο και δημιουργικό εκμεταλλευόμενοι τις δυνατότητες που τους δίνουν τα σύγχρονα μέσα.

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Η διδακτική αυτή πρόταση στηρίζεται στη θεωρία του Εποικοδομισμού (Constructivism). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η μάθηση ορίζεται ως μια υποκειμενική και εσωτερική διαδικασία οικοδόμησης νοημάτων και θεωρείται ως το αποτέλεσμα οργάνωσης και προσαρμογής των νέων πληροφοριών στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις. Η μάθηση είναι μια ενεργή διαδικασία μέσα στην οποία η έννοια δημιουργείται στη βάση της εμπειρίας, ενώ η γνώση κατασκευάζεται μέσα από την εμπειρία. Βασικοί εκπρόσωποι της θεωρίας αυτής είναι οι Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner και John Dewey. Πιο συγκεκριμένα στηρίζεται στον Γνωστικό Εποικοδομισμό (Cognitive Constructivism) με κύριο εκπρόσωπο τον Jean Piaget και τον Κοινωνικό Εποικοδομισμό (Social Constructivism) με κύριους εκπρόσωπους τον Lev Vygotsky, τον Jerome Bruner και τον John Dewey. Σύμφωνα με τις αρχές του Γνωστικού Εποικοδομισμού, ο εκπαιδευόμενος δομεί τη γνώση με το δικό του τρόπο ενεργητικά και δεν αποτελεί ένα παθητικό δέκτη πληροφοριών και γνώσεων. Αναγνωρίζει δηλαδή ότι τα παιδιά, πριν ενταχθούν στην εκπαίδευση, διαθέτουν γνώσεις και η σχολική μονάδα οφείλει να συνδράμει στην οικοδόμηση νέων γνώσεων και την εξέλιξη αυτών που ήδη κατέχουν. Ο κοινωνικός εποικοδομισμός διαφοροποιείται από τον κλασικό (γνωστικό κονστρουκτιβισμό) στο επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, θεωρώντας πως οι γνώσεις δομούνται μέσω των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων, όπως επίσης ότι και οι ίδιες οι γνώσεις είναι κοινωνικά καθορισμένες μέσα από κώδικες. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η γνώση ως περιεχόμενο και η μάθηση ως διαδικασία προσδιορίζονται από τις κοινωνικοπολιτιστικές περιστάσεις. Η θεωρία του Vygotsky έχει δύο βασικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση: Η πρώτη είναι ότι πρέπει να δημιουργούμε στην τάξη περιστάσεις συνεργατικής μάθησης ανάμεσα σε ομάδες με διαφορετικά επίπεδα ικανότητας (να εξασφαλίζουμε δυνατότητες, ώστε περισσότερο ικανοί μαθητές ή μαθητές οι οποίοι γνωρίζουν καλά κάτι, να το διδάσκουν σε λιγότερο ικανούς ή σε μαθητές οι οποίοι δεν το γνωρίζουν). Η δεύτερη είναι η εφαρμογή της αρχής της σταδιακής μείωσης της βοήθειας των εκπαιδευτικών ή ικανότερων μαθητών και η σταδιακή ανάληψη όλο και μεγαλύτερης υπευθυνότητας από μέρους του μαθητή. Η Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία του Vygotsky εφαρμόζεται σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από Η/Υ. Η συνεργατική μάθηση βασίζεται στην αλληλεπίδραση του εκπαιδευομένου με το μαθησιακό στόχο και τα διαθέσιμα εργαλεία στα πλαίσια ενός κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου αναφοράς. Η συγκεκριμένη πρόταση στηρίζεται επίσης στη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης η οποία προτάθηκε ως θεωρία μάθησης από τον αμερικανό ψυχολόγο J.Bruner και συνιστά μία εποικοδομιστικού χαρακτήρα προσέγγιση. Βασική της αρχή είναι οι μαθητές να ανακαλύπτουν αρχές και να αναπτύσσουν δεξιότητες μέσω πειραματισμού και πρακτικής. Εστιάζει στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων στο μαθητή και υποστηρίζει την καθοδηγούμενη ανακάλυψη. Σε αυτήν βασίζονται τα αλληλεπιδραστικά μαθησιακά περιβάλλοντα με υπολογιστές, τα ανοικτά συστήματα υπερμέσων, τα συστήματα προσομοιώσεων και μοντελοποίησης και η προώθηση επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Σύμφωνα με τον Bruner, προκειμένου να κατανοεί τις πληροφορίες και να αναπτύσσεται γνωστικά, ο μαθητής οικοδομεί έμπρακτες [ή "πραξιακές"], εικονικές και συμβολικές αναπαραστάσεις. Ο μαθητής πρέπει να έρχεται αντιμέτωπος με προβληματικές καταστάσεις, το αναλυτικό πρόγραμμα να οργανώνεται σε σπειροειδή μορφή και ο εκπαιδευτής να κρατά ρόλο διευκολυντή, συντονιστή και εμψυχωτή στη διαδικασία της μάθησης. Τελευταία, ο Bruner έδωσε έμφαση και στο κοινωνικό και

πολιτισμό πλαίσιο των γνωστικών διεργασιών και, έτσι, συναντάται με τους εκπροσώπους της κοινωνικοπολιτισμικής ή ιστορικοπολιτισμικής προσέγγισης. [27]

Παράλληλα, θα χρησιμοποιηθούν οι ΤΠΕ, η χρήση των οποίων παράλληλα με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του εποικοδομισμού (η μάθηση ως διαδικασία δημιουργίας της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές) και των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων (η μάθηση ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης και συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες) θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη του δημιουργικού ρόλου των μαθητών, οι οποίοι δεν παρακολουθούν απλώς τον δάσκαλο, αλλά εμπλέκονται δημιουργικά στην παραγωγή της σχολικής γνώσης, αναπτύσσουν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου, ενώ εξοικειώνονται ταυτόχρονα με πρακτικές του ψηφιακού γραμματισμού αξιοποιώντας λειτουργικά τα νέα μέσα (λειτουργικός ψηφιακός γραμματισμός / λειτουργικός νέος γραμματισμός). Βέβαια, η συγκεκριμένη πρόταση δεν αρκείται στην αξίωση για απλή καλλιέργεια του λειτουργικού νέου γραμματισμού, αλλά επιχειρεί να προσθέσει την κριτική διάσταση στο νέο γραμματισμό (κριτικός νέος γραμματισμός).

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας – αξιολόγησης

Θα χρησιμοποιηθεί ο καταιγισμός ιδεών, η κατευθυνόμενη και ελεύθερη αναζήτηση στο διαδίκτυο και η απεικόνιση των ευρημάτων της έρευνας σε χάρτη, η δημιουργία εννοιολογικού χάρτη, η δημιουργία διαδραστικής αφίσας, η διδακτική πρακτική εργαστήριο για το μέλλον, η συγγραφή άρθρου. Όλα αυτά θα διαχυθούν στην εκπαιδευτική και τοπική κοινωνία. Η αξιολόγηση της δράσης θα κινηθεί στο επίπεδο της αυτοαξιολόγησης από την κάθε ομάδα του δικού της έργου, της ετεροαξιολόγησης, δηλαδή της αξιολόγησης του έργου κάθε ομάδας από τις άλλες ομάδες, της αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό και τέλος της αξιολόγησης της ίδιας της δράσης από τους εμπλεκόμενους μαθητές.

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

Η διδασκαλία θα ξεκινήσει με καταιγισμό ιδεών. Ο καταιγισμός ιδεών «είναι μια συμμετοχική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές ανακαλούν συνειρμικά προϋπάρχουσες αντιλήψεις και προβαίνουν σε ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση ιδεών για ένα θέμα. Ευνοεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και δημιουργεί συνθήκες μάθησης και έρευνας στο σχολείο. Ο καταιγισμός ιδεών δηλαδή, δεν απαιτεί από τους μαθητές να έχουν ειδικές γνώσεις όσον αφορά το θέμα μελέτης και επιτρέπει στον κάθε μαθητή να εκφραστεί για το θέμα, χωρίς να αξιολογηθεί, ανακαλώντας προϋπάρχουσες ιδέες σχετικά με αυτό. Οι εκφραζόμενες ιδέες μπορεί να μη συμβαδίζουν με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού, μερικές μπορεί και να έχουν λίγο ή καθόλου σχέση με το θέμα, ωστόσο με την τεχνική αυτή δημιουργείται μια τράπεζα ιδεών που αξιοποιούνται δημιουργικά στη συνέχεια των εργασιών. Η αρχή στην οποία στηρίζεται ο καταιγισμός ιδεών είναι ότι οι προϋπάρχουσες ιδέες για ένα θέμα έχουν καθοριστική σημασία στη δημιουργία των νέων ιδεών για αυτό το θέμα. Η τεχνική αυτή προέρχεται από τις εποικοδομητικές προσεγγίσεις διδασκαλίας (constructivism), σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής δεν μπορεί να θεωρείται tabula rasa όταν εισάγεται στο περιεχόμενο νέων θεμάτων. Ο μαθητής έχει κάποιες διαμορφωμένες ιδέες (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις) οι οποίες έχουν αναπτυχθεί από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον του. Οι προϋπάρχουσες αυτές ιδέες, οι οποίες είναι ισχυρά ριζωμένες και πολλές φορές δεν συμπίπτουν με τις επιστημονικά αποδεκτές, αλληλοεπιδρούν με τις διδασκόμενες οι οποίες και θα συγκροτήσουν μέσω της μάθησης τις νέες γνώσεις, τροποποιώντας εξ ολοκλήρου ή σε κάποιο βαθμό τις αρχικές.» [28] Θα ανακοινώσω στους μαθητές πως θα ασχοληθούμε με το θέμα του αναλφαβητισμού το οποίο αρχικά θα προσεγγίσουμε με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών. Αφού εξηγήσω στους μαθητές τη διαδικασία που θα ακολουθήσουμε, θα συνεχίσουμε με την έκφραση των ιδεών των μαθητών και την καταγραφή τους στον πίνακα. Όταν η διαδικασία αρχίσει να φθίνει, θα ζητήσω από τους μαθητές να ομαδοποιήσουν τις καταγεγραμμένες ιδέες δίνοντας τους τους άξονες, αίτια, συνέπειες, λύσεις. Στη συνέχεια χρησιμοποιώντας τα παραπάνω δεδομένα θα προχωρήσουμε στην κατασκευή ενός εννοιολογικού χάρτη. Σύμφωνα με τον καθηγητή Novak, ο οποίος ανέπτυξε την τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης (concept mapping) και ο οποίος, βασίστηκε στις θεωρίες του David Ausubel, οι χάρτες εννοιών αποτελούν δισδιάστατες ή τρισδιάστατες γραφικές αναπαραστάσεις όπου οι κόμβοι αντιπροσωπεύουν τις έννοιες και οι συνδέσεις τις σχέσεις μεταξύ των ζευγαριών των εννοιών. Η βασική έννοια που περιγράφεται από τις έννοιες στις οποίες αναλύεται, ονομάζεται κεντρική έννοια. Ένας εννοιολογικός χάρτης μπορεί να χαρακτηρισθεί ως μια διαγραμματική αναπαράσταση συνδέσεων μεταξύ δύο ή περισσότερων εννοιών με τη μορφή προτάσεων, οι οποίες προβάλλουν και αναδεικνύουν τις συνδέσεις και τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών. Οι συζεύξεις μεταξύ των εννοιών γίνονται με τόξα ή γραμμές και μπορεί να είναι μονόδρομες, αμφίδρομες ή μη κατευθυντικές. Οι έννοιες και μερικές φορές και οι συνδέσεις προσδιορίζονται, δηλαδή κατέχουν κάποιαν ονομασία, ενώ οι σχέσεις και οι συνδέσεις ανάμεσα στις έννοιες μπορούν να απεικονισθούν αποτελεσματικά μέσα από ένα Εννοιολογικό Χάρτη, αφού η μη γραμμική φύση των Εννοιολογικών Χαρτών διευκολύνει την παραπομπή και τη σύνδεση μεταξύ διαφορετικών στοιχείων του χάρτη (Ormrod, 1995). Η τεχνική του χάρτη εννοιών προέρχεται από τις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης στις οποίες αναφερθήκαμε παραπάνω, στηρίζεται στη θεωρία μάθησης με νόημα σύμφωνα με την οποία η νέα γνώση αποκτά σημασία όταν μπορεί να συνδεθεί με ένα πλαίσιο υπαρχουσών γνώσεων και επιτελείται όταν ο μαθητής σαφώς και συνειδητά προσπαθεί να δομήσει συνδέσεις μεταξύ των εννοιών με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται η αρχική γνώση. Στηρίζεται επίσης στη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης, στη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης, στη θεωρία των σχημάτων και στη θεωρία των γνωστικών φορτίων.[29] Η δημιουργία του εννοιολογικού χάρτη μπορεί να γίνει είτε πάνω σε χαρτί είτε με τη χρήση των κατάλληλων λογισμικών, τα οποία αυτοματοποιούν την διαδικασία,

[27] «ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ: ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΜΑΘΗΣΗΣ» ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΥ 5, 2014 ΦΩΤΗΣ ΣΤΕΦΑΝΙΔΗΣ,
Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών - Τεύχος 1 (Γενικό Μέρος), Ε.Π. Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ (2007 – 2013)

[28] Παρασκευή Βασάλα, Ευγενία Φλογαίτη, «Ο καταιγισμός ιδεών ως διδακτική τεχνική για την προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων» Πρακτικά 1ου Περιβαλλοντικού Συνεδρίου Μακεδονίας, (!-4 Μαρτίου 2002), Θεσσαλονίκη 2002, σ.444-450.

[29] Βασάλα Παρασκευή, Συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές στη σύγχρονη εκπαίδευση, 150-2

διευκολύνοντας και εμπλουτίζοντάς την. Εμείς θα χρησιμοποιήσουμε το πρόγραμμα https://www.mindomo.com. Ο λόγος που προτιμήθηκε έναντι άλλων λογισμικών είναι ότι οι μαθητές μπορούν να δουλέψουν διαδικτυακά χωρίς να απαιτείται εγκατάσταση προηγουμένως. Στη συνέχεια με κατευθυνόμενη αναζήτηση στο διαδίκτυο αλλά και τη δυνατότητα ελεύθερης αναζήτησης ταυτόχρονα θα ζητήσω από τους μαθητές να βρουν στοιχεία σχετικά με τα ποσοστά αναλφαβητισμού ανά χώρα ή ομάδες χωρών (αναπτυγμένες, αναπτυσσόμενες χώρες) και την αναλογία αναλφάβητων αντρών και γυναικών στις χώρες αυτές. Σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι η κοινωνική ευαισθητοποίηση των μαθητών, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η ικανότητα ολοκληρωμένης προσέγγισης ενός προβλήματος. Στη συνέχεια θα ζητήσω από τους μαθητές να αποτυπώσουν τα παραπάνω συμπεράσματα σε ένα χάρτη που θα δημιουργήσουν στο Google Earth. Ο χάρτης αυτός θα περιέχει όλες τις πληροφορίες που αντλήθηκαν από το διαδίκτυο. Η οπτική αποτύπωση των συμπερασμάτων θα βοηθήσει στην καλύτερη συνειδητοποίηση και την ολόπλευρη κατανόηση του προβλήματος, ενώ παράλληλα θα τους δώσει και μια σφαιρική εικόνα του υπό διερεύνηση προβλήματος σε παγκόσμιο επίπεδο, πράγμα που θα καλλιεργήσει ευρύτητα σκέψης και αντίληψης. Στη συνέχεια θα ζητήσω από τους μαθητές να δημιουργήσουν μια διαδραστική αφίσα ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης σχετικά με τον αναλφαβητισμό με τη βοήθεια του προγράμματος http://www.thinglink.com/ η οποία θα συμπεριλαμβάνει και θα αξιοποιεί όλα τα παραπάνω στοιχεία. Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας, όπως και του χάρτη είναι η συνειδητοποίηση, η ευαισθητοποίηση, η κριτική σκέψη και εν γένει η ολόπλευρη και οικουμενική αντίληψη των σύγχρονων προβλημάτων μέσα από μια σύγχρονη και ελκυστική οπτική. Μετά την υλοποίηση της διαδραστικής αφίσας, την προβολή της στην ολομέλεια της τάξης, τη συζήτηση και τον προβληματισμό που θα ακολουθήσει θα εφαρμοστεί η διδακτική πρακτική, εργαστήριο για το μέλλον. «Ως εργαστήριο για το μέλλον μπορεί να οριστεί μια συμμετοχική τεχνική που αποβλέπει στην εξεύρεση λύσεων σε συνήθη κοινωνικά προβλήματα, τα οποία απασχολούν μια ομάδα ανθρώπων, με τη συμμετοχή μελών της ίδιας της ομάδας. Μέσω της τεχνικής αυτής δηλαδή υποστηρίζονται οι ίδιοι οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν απόψεις και ιδέες και να διαμορφώσουν σχέδια δράσης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που τους απασχολούν. Βασική προϋπόθεση επιτυχίας του «Εργαστηρίου για το Μέλλον» είναι οι συμμετέχοντες να γνωρίζουν καλά την προβληματική κατάσταση, να τους απασχολεί και να ενδιαφέρονται έντονα για την αντιμετώπισή της. Την ιδέα του «Εργαστηρίου για το Μέλλον» τη συνέλαβε πρώτος τη δεκαετία του ΄50 ο αυστριακός μελλοντολόγος Robert Jungk."[30] Οι θεωρητικές αρχές του Εργαστηρίου για το μέλλον είναι: η ενίσχυση της δύναμης (ενδυνάμωση των πολιτών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αποφασίζουν, με επίγνωση των δυσκολιών και των συνεπειών, για τα προβλήματα που τους αφορούν, η προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής των πολιτών, η συνέργεια και η ομαδική δράση για την εξεύρεση λύσεων, η κριτική, υπό την έννοια της αποκάλυψης και ανάδειξης της πραγματικής κατάστασης, η δημιουργικότητα, υπό την έννοια των καινοτόμων προτάσεων για την επίλυση ενός προβλήματος.[31] «Το Εργαστήριο για το Μέλλον είναι μια δομημένη διαδικασία που χωρίζεται σε πέντε στάδια: στάδιο προετοιμασίας, στάδιο κριτικής της υπάρχουσας κατάστασης, στάδιο του οράματος (περιγραφή της ιδανικής κατάστασης), στάδιο στρατηγικής και στάδιο δράσης. Η έναρξη γίνεται με την άσκηση κριτικής στην υπάρχουσα κατάσταση μέσω καταιγισμού ιδεών, ακολουθεί η φάση του οράματος (περιγραφή της ιδανικής κατάστασης) και η τεχνική ολοκληρώνεται με την καταγραφή των πραγματοποιήσιμων λύσεων και την εφαρμογή τους.»[32] Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, το εργαστήριο για το μέλλον αναπτύσσεται σε πέντε στάδια: προετοιμασία, κριτική της υπάρχουσας κατάστασης, φαντασία, στρατηγική, εφαρμογή – δράση. Στη δική μας περίπτωση βέβαια δεν μπορεί να υπάρξει η φάση της εφαρμογής, όμως αυτό που θα μπορούσε να υπάρξει είναι η διάχυση των αποτελεσμάτων στα οποία θα καταλήξουμε με τη μορφή ραδιοφωνικής ή τηλεοπτικής εκπομπής, άρθρου στη σχολική εφημερίδα ή/και στον τοπικό/εθνικό τύπο, στη σχολική ιστοσελίδα κ.α.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Θα χρησιμοποιηθεί ένα πρόγραμμα πλοήγησης στο διαδίκτυο, το πρόγραμμα Google Earth, το πρόγραμμα https://www.mindomo.com, το πρόγραμμα http://www.thinglink.com/, ένα πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου, το πρόγραμμα δημιουργίας υπολογιστικών φύλλων.

Β7. Βιβλιογραφικές Αναφορές και βοηθήματα

Στεφανίδης, Φ. (2014). «Διαδικτυακές Εκπαιδευτικές Κοινότητες: Εποικοδομισμός και Συνεργατικά Μοντέλα Μάθησης», Φεβρουάριος

Ειρήνη Τζοβλά, Διδακτική αξιοποίηση των web2.0 εργαλείων στο μάθημα της Γλώσσας και της Ιστορίας, Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 3, Τεύχος 1, 2015 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576

Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών - Τεύχος 1 (Γενικό Μέρος), Ε.Π. Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ (2007 – 2013)

ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ Θεσσαλονίκη 2012, Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα

Κώστα Κυριάκη, Γραμματισμοί, πολυγραμματισμοί και ελληνικό εκπαιδευτικό (υπο-)σύστημα

Παρασκευή Βασάλα, Ευγενία Φλογαίτη, «Ο καταιγισμός ιδεών ως διδακτική τεχνική για την προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων» Πρακτικά 1ου Περιβαλλοντικού Συνεδρίου Μακεδονίας, (!-4 Μαρτίου 2002), Θεσσαλονίκη 2002, σ.444-450.

Mary Kalantzis & Bill Cope (2001), Πολυγραμματισμοί

[30] Βασάλα Παρασκευή, Συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές στη σύγχρονη εκπαίδευση, 205
[31] Βασάλα Παρασκευή, Συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές στη σύγχρονη εκπαίδευση, 207
[32] Βασάλα Παρασκευή, Συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές στη σύγχρονη εκπαίδευση, 208

Η χρήση των Padlet και Titan pad στο μάθημα της Ιστορίας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Δύο πρακτικά παραδείγματα.

Ελένη Κοκκίνου[1], Μαρία Παπαχρήστου[2]

[1] Εκπαιδευτικός ΠΕ19, Αριστοτέλειο Κολλέγιο Θεσσαλονίκης, ekokkinou@gmail.com
[2] Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Αριστοτέλειο Κολλέγιο Θεσσαλονίκης, papachristoumary@hotmail.com

Περίληψη

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία αποτελεί βασικό στόχο της σύγχρονης διδασκαλίας. Βασικά οφέλη της χρήσης των ΤΠΕ είναι ότι ο εκπαιδευτικός μεταδίδει με τρόπο εποικοδομητικό τη γνώση και ο μαθητής την αφομοιώνει και την καταλαβαίνει, αναπτύσσοντας κριτική σκέψη και βελτιώνοντας την απόδοσή του στο μάθημα. Σε αυτό το πλαίσιο προτείνεται η εφαρμογή κάποιων Web. 02 εργαλείων, όπως του padlet(εικονικός τοίχος) και του Titan pad(δημιουργική γραφή) στα φιλολογικά μαθήματα και ειδικά στο μάθημα της Ιστορίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Α΄ Λυκείου «κατασκεύασαν» ερωτήσεις Ιστορίας, οι οποίες αναρτήθηκαν σε εικονικό τοίχο και αποτέλεσαν φύλλο αξιολόγησης πάνω στο κεφάλαιο «Κλασική Εποχή» του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας. Σε μία δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές δημιούργησαν μία ιστορία με θέμα «μια φορά σε ένα σχολείο…» με αφορμή το απόσπασμα του Γ. Θεοτοκά «Θέλω γράμματα» στην ενότητα «τα φύλα στη λογοτεχνία» σε συνδυασμό με την ενότητα «Παιδεία-εκπαίδευση» της έκφρασης-έκθεσης της Α΄ Λυκείου. Στην εργασία περιγράφονται ο τρόπος σχεδίασης του μαθήματος και η εφαρμογή τους στην τάξη.

Λέξεις κλειδιά: padlet, titan pad, Ιστορία, Νεοελληνική Γλώσσα**..**

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Το padlet στην αξιολόγηση της Ιστορίας. Οι μαθητές της Α' λυκείου και των δύο τμημάτων διδάχτηκαν την ενότητα «Κλασική εποχή», Ιστορία της Α΄ Λυκείου, διάρκειας 6 διδακτικών ωρών. Η διδασκαλία έγινε με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα και παρουσίασης power point της διδακτέας ύλης. Χρησιμοποιήθηκε κυρίως η μαθητοκεντρική και ανακαλυπτική μέθοδος διδασκαλίας και η δασκαλοκεντρική στα σημεία που απαιτούνταν ιδιαίτερος προβληματισμός ή δυσκολία στη κατανόηση των νοημάτων. Μέσω της παρουσίασης (ppt) η διδάσκουσα εκτός από την «αφήγηση της Ιστορίας» είχε τη δυνατότητα με τον διάλογο (κατευθυνόμενο και ελεύθερο) να ενεργοποιήσει το σύνολο της τάξης, ώστε οι μαθητές να αξιοποιήσουν γνώσεις ή εμπειρίες και να τις συνδυάσουν με τα εξιστορούμενα γεγονότα ή με γεγονότα της επικαιρότητας, όσο βέβαια το επιτρέπει η επιστημονική εγκυρότητα. Οι μαθητές εντόπιζαν μέσα στο βιβλίο τα κύρια σημεία, που ανταποκρίνονταν στους σκοπούς και στόχους της διδασκαλίας, ώστε μετά το τέλος της ενότητας να έχουν μία διαγραμματική εικόνα του μαθήματος. Όταν ήρθε η στιγμή της αξιολόγησης τόσο των μαθητών όσο και του καθηγητή, κατά πόσο δηλαδή μπόρεσε να μεταβιβάσει την ιστορική γνώση, προτάθηκε η χρήση του «εικονικού τοίχου-padlet (Wallwisher)». Το padlet είναι μια διαδικτυακή εφαρμογή που μας δίνει τη δυνατότητα να εκφράζουμε τις ιδέες μας μέσα σε ένα ομαδοσυνεργατικό πνεύμα. Πρόκειται για ένα ελεύθερο λογισμικό, που η ενεργοποίησή του απαιτεί απλά εγγραφή μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και όχι εγκατάσταση. Κάθε τοίχος που δημιουργείται έχει τη δική του διεύθυνση URL και υπάρχει δημόσια και κλειστή πρόσβαση σ' αυτό, όπως και η δυνατότητα επισύναψης - ενσωμάτωσης εικόνων, αρχείων κειμένου κ.τ.λ. (PDWT, 2015) Για τη χρήση και την εφαρμογή του λογισμικού αυτού κρίθηκε απαραίτητη η συνεργασία της φιλολόγου με την καθηγήτρια της Πληροφορικής. Οι μαθητές στα πλαίσια του μαθήματος «Εφαρμογές Πληροφορικής, Θεματική ενότητα 1 – Υλικό – Λογισμικό και Εφαρμογές» (Πανσεληνάς Γ et al, 2014) διδάχτηκαν την εφαρμογή του padlet κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας. Την ώρα της Ιστορίας και μετά από συνεννόηση των δύο εκπαιδευτικών, οι μαθητές του κάθε τμήματος κλήθηκαν να «δημιουργήσουν» ερωτήσεις «κλειστού τύπου» και συγκεκριμένα με τη μορφή του Σωστού ή Λάθους από όλο το κεφάλαιο. Τις ερωτήσεις αυτές, τις οποίες οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να τις προετοιμάσουν ως εργασία για το σπίτι, τις ανήρτησαν στον εικονικό τοίχο, επώνυμα. Κάθε μαθητής μπορούσε να δημιουργήσει μέχρι και τρεις ερωτήσεις. Η διδάσκουσα καθηγήτρια θα μπορούσε με αυτόν τον τρόπο να αντιληφθεί το βαθμό πρόσληψης της γνώσης από τους μαθητές, ποια σημεία θεωρούν οι ίδιοι οι μαθητές ως σημαντικά, κατά πόσο υιοθέτησαν μία κριτική στάση απέναντι στα πρόσωπα και τα γεγονότα, αλλά και το βαθμό της γλωσσικής τους ικανότητας να συνθέσουν στοχευμένες ερωτήσεις. Ουσιαστικά είχε δημιουργηθεί ένα διαδικτυακό «brainstorming», κατά το οποίο οι μαθητές είχαν ένα τρόπο να οργανώσουν και διαμοιράσουν τη γνώση. Οι ερωτήσεις αυτές, αφού αξιολογήθηκαν από την εκπαιδευτικό για την αποφυγή λαθών (ιστορικών, ορθογραφικών, συντακτικών ή ακόμα και επαναλήψεων) αποτέλεσαν το «φύλλο αξιολόγησης» για το άλλο τμήμα της Α' λυκείου, διάρκειας μίας ώρας. Έτσι λοιπόν οι μαθητές είχαν την πρωτόγνωρη εμπειρία να αξιολογήσουν και να αξιολογηθούν από τους συμμαθητές τους μέσω ενός καινοτόμου λογισμικού.

Το Titanpad στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας: στη διδακτική ενότητα «Τα φύλα στη Λογοτεχνία» της Α' Λυκείου οι μαθητές των δύο τμημάτων είχαν να εξετάσουν το απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Αργώ» του Γ. Θεοτοκά με τίτλο «Θέλω Γράμματα». Το κείμενο ασχολείται με το διακαή πόθο ενός παιδιού να μάθει γράμματα, παρόλες τις έντονες και σφοδρές αντιδράσεις του πατέρα του. Ο ιστορικός χρόνος της αφήγησης είναι η τρίτη δεκαετία του 20ού αιώνα. Παρουσιάζει την εποχή, μετά το τέλος του Α' Μεγάλου Πολέμου και τη Μικρασιατική Καταστροφή, με τα κοινωνικά της προβλήματα. Το πλήθος των ηρώων κινείται γύρω από τον ίδιο πόλο: τις τάσεις μιας γενιάς αισιόδοξης και δημιουργικής, που οι συνεχείς εθνικές καταστροφές την οδήγησαν σε βαθιά απογοήτευση. Οι μαθητές κατά την «Β΄ Φάση της διδασκαλίας: Ανάγνωση – Παρουσίαση», αναπτύσσουν αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη προσωπική άποψη γι' αυτά που διαβάζουν, αναγνωρίζουν διάφορα πολιτισμικά στοιχεία των

κειμένων και προσδιορίζουν την ιστορικότητά τους·περιγράφουν και ερμηνεύουν την εποχή, το κοινό και τις συνθήκες παραγωγής ενός έργου, επισημαίνουν τους συγκρουόμενους κώδικες συμπεριφοράς και τις αξίες που εκφράζονται από τους ήρωες, διατυπώνουν προτάσεις, ή και πιθανές λύσεις, σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ήρωες, και κρίσεις σχετικά με τις επιλογές που πρέπει να πραγματοποιήσουν καθώς και τον σχολιασμό των διαφορετικών τρόπων σκέψης και των διαφορετικών αξιών που καθορίζουν τις συμπεριφορές των ηρώων (Γρηγοριάδης Ν et al, 2000). Στο σημείο αυτό και μετά από συζήτηση στην τάξη προκρίθηκε η εφαρμογή του λογισμικού titanpad που είναι μία διαδικτυακή εφαρμογή, η οποία επιτρέπει τη συνεργατική συγγραφή κειμένου σε πραγματικό χρόνο από πολλούς χρήστες ταυτόχρονα. (TitanPad, 2015) Οι μαθητές καλούνταν να γράψουν τη δική τους ιστορία με τον τίτλο « μια φορά σε ένα σχολείο…», αναδεικνύοντας προβλήματα που βιώνουν σήμερα στο σχολείο και αφορούν μαθητές αλλά και καθηγητές. Παράλληλα, οι μαθητές μπορούσαν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους από το μάθημα της έκφρασης-έκθεσης με θέμα την Παιδεία και την Εκπαίδευση. Οι μαθητές έμαθαν για το συγκεκριμένο λογισμικό από την καθηγήτρια της Πληροφορικής κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας στα πλαίσια του μαθήματος «Εφαρμογές Πληροφορικής, Θεματική ενότητα 1 – Υλικό – Λογισμικό και Εφαρμογές» (Πανσεληνάς Γ et al, 2014). Την ώρα της Λογοτεχνίας οι μαθητές του ενός τμήματος συγκεντρώθηκαν στην αίθουσα υπολογιστών και άρχισαν να συγγράφουν τη δική τους ιστορία, δίνοντας τέτοια τροπή σε αυτήν, ανάλογα με τις απόψεις του πιο γρήγορου μαθητή. Η συγγραφή της ιστορίας ολοκληρώθηκε μέσα σε δύο διδακτικές ώρες ανά τμήμα.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Η εφαρμογή των λογισμικών αυτών στη διδασκαλία αποσκοπεί στην ανάκληση και ανάμνηση της γνώσης και η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων όπως είναι η σκέψη και η λύση προβλημάτων. (Παπασταματίου 2010). Οι μαθητές δηλαδή έμαθαν με πιο εύκολο και ευχάριστο τρόπο τη γνώση που έπρεπε να λάβουν από κάθε γνωστικό αντικείμενο, μπόρεσαν να την κατανοήσουν και να την αναλύσουν και φυσικά να συνθέσουν τη δική τους εργασία, που συνέβαλε στην αξιολόγηση των ίδιων και στην αξιολόγηση των συμμαθητών τους. Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση απέβλεπε στην παροχή ευκαιριών όχι μόνο για καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου αλλά και για συσχετισμό και αξιοποίηση συναφών γνώσεων, ενδιαφερόντων, κλίσεων και δεξιοτήτων όλων των μαθητών. Μετά την πρόταση από τις αρμόδιες καθηγήτριες για την εκμάθηση των συγκεκριμένων λογισμικών και τη χρήση τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές έδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια παράδοσης του μαθήματος όσο και της εφαρμογής τους. Δεν ανέπτυξαν μόνο την κριτική τους σκέψη, αλλά προσπάθησαν να βρουν τρόπους προσαρμογής στο μαθητικό περιβάλλον. Η συνεργασία με τους συμμαθητές τους αλλά και με τις διδάσκουσες καθηγήτριες επέφεραν την άμεση ανταπόκριση των μαθητών και την αίσθηση της καταξίωσης και της αποδοχής ακόμα και των πιο «αδύναμων» μαθησιακά μαθητών ή άλλων με προβλήματα παραβατικότητας. Στόχος ήταν η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες ή η ομαλή σύμπλευση και δημιουργία, ακόμα και μέσα από την αντίθεση των θέσεων, που όμως οδήγησε παράλληλα σε αξιολόγησή τους τόσο από τη μαθητική κοινότητα όσο και από τις αρμόδιες καθηγήτριες. Επιπλέον, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να ανακαλέσουν και να ενισχύσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, αλλά και να τις συμπληρώσουν, μαθαίνοντας σύγχρονα λογισμικά. Σε ό,τι αφορά τους μεταγνωστικούς στόχους της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης οι μαθητές ασκήθηκαν αρχικά στην οργάνωση της σκέψης τους και στον προγραμματισμό της με στόχο να ανακαλέσουν αυτά που έχουν έχουν διδαχτεί. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί δημιουργικά τη σκέψη των μαθητών, ενώ οι ίδιοι οι μαθητές προχωρούν στην αυτό-αξιολόγηση της σκέψης τους. Οι μαθητές αισθάνονται ως μικροί δημιουργοί ή ερευνητές και αρχίζουν να αποκτούν σιγά-σιγά γνωστικές στάσεις και έξεις σχετικά με την απόκτηση της γνώσης, τη σημασία της έρευνας και την αξιοποίηση της πληροφορίας.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Από το padlet: Με την κατασκευή του padlet οι μαθητές υπάρχει η δυνατότητα να έχουν οι μαθητές μία πιο σαφέστερη εικόνα για την Κλασική εποχή. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια γραφής των ερωτήσεων οι μαθητές αναγκάζονται να προσδιορίσουν με ακρίβεια τα σημαντικότερα γεγονότα, να συνθέτουν και να παρουσιάζουν με τρόπο ολοκληρωμένο και αναλυτικά την κλασική εποχή και να κατανοούν τη σημασία της για την δόμηση της σύγχρονης κοινωνίας, β) να δίνουν έμφαση στα γεγονότα και να γνωρίσουν τις διαστάσεις του. Συγκεκριμένα, απώτερος σκοπός είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία της συμμαχίας της Δήλου και τη μετεξέλιξή της σε Αθηναϊκή ηγεμονία, το ρόλο των πολιτικών ανακατατάξεων στην εξέλιξη της συγκρότησης της συμμαχίας, τον καθοριστικό ρόλο του Περικλή στην ανάπτυξη της Αθήνας και την ενίσχυση του δημοκρατικού πολιτεύματος, τις καταστροφικές συνέπειες του Πελοποννησιακού πολέμου και την κρίση της πόλης-κράτους και τέλος τη σημασία της πολιτικής έκφρασης του Φιλίππου, την Πανελλήνια Ιδέα. Το μάθημα μέσα στην τάξη εύλογα θα είναι πιο ευχάριστο, αφού οι ίδιοι οι μαθητές συμμετείχαν με τρόπο δημιουργικό στη διδασκαλία, αλλά και στην αξιολόγηση. Επιπλέον ο ρόλος του διδάσκοντος σε όλη τη διαδικασία διαφοροποιούνταν, αφού άφηνε περιθώρια να εκφραστεί η δυναμική των διαμαθητικών σχέσεων. Παράλληλα, οι μαθητές στο σύνολό τους αναμένεται να έχουν βελτιωμένες επιδόσεις σε επικείμενες γραπτές εξετάσεις. Βασική βέβαια προϋπόθεση για την ανάπτυξη της συγκεκριμένης δράσης σε ένα σχολείο, πέρα από τη διάθεση και το μεράκι του ίδιου του καθηγητή και των μαθητών, είναι και η δυνατότητα που δίνει το ίδιο το σχολείο να υλοποιήσει και να εφαρμόσει τέτοιες πρακτικές. Συγκεκριμένα, εξαρτάται από τη διάθεση που έχει η Διεύθυνση του Σχολείου να ενισχύει τέτοιες προσπάθειες των εκπαιδευτικών και να εξασφαλίζει δυνατότητες αυτενέργειας τόσο στη δράση όσο και στη σκέψη των μαθητών ώστε να αισθάνονται υπεύθυνα και σημαντικά άτομα.

Από το titanpad: Αρχικά, λόγω της δυνατότητας που έχει το συγκεκριμένο λογισμικό δίνεται ένα άλλο περιεχόμενο στη διαδικασία της γραφής, καθώς το κείμενο σχηματίζεται μπροστά στα μάτια των μαθητών και του εκπαιδευτικού με τις παρεμβάσεις όλων όσοι συμμετέχουν. Συγκεκριμένα, μαθητής ξεκινάει να γράψει μια ιστορία, ακολουθεί ένας άλλος ο οποίος προσθέτει μια σειρά ή και μια παράγραφο και συνεχίζεται μέχρι να συμμετάσχουν όλοι και να ολοκληρωθεί η ιστορία. Στη συγκεκριμένη διδακτική πρακτική

υπάρχει η προσδοκία οι μαθητές να κατανοήσουν και να συνειδητοποιήσουν ότι οι ρόλοι και η εικόνα των φύλων καθορίζονται από το ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό πλαίσιο. Η θεματική της ιστορίας τους αφορούσε χαρακτήρες για τους οποίους έπρεπε να διερευνήσουν τα κοινωνικά στερεότυπα που τους διαμορφώνουν και να «σχεδιάσουν» τις λογοτεχνικές εικόνες των ταυτοτήτων του φύλου. Με την εξέλιξη της ιστορίας, απρόσμενης τις περισσότερες φορές ήταν δυνατόν να κατανοήσουν ότι η λογοτεχνία μπορεί να αναπαράγει αλλά και να τροποποιεί ή να ανατρέπει κοινωνικά πρότυπα.

Καθώς η εργασία δεν ολοκληρώνεται άμεσα, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να διορθώνουν προτάσεις ή παραγράφους που δημιουργούν συμμαθητές τους. Έτσι καλλιεργούν το γλωσσικό τους κώδικα βρίσκοντας συνώνυμες λέξεις, αλλάζοντας τους χρόνους των ρημάτων, εμπλουτίζοντας τις προτάσεις και εμβαθύνοντας τα νοήματα με τη χρήση προσδιορισμών (επιθετικών, επιρρηματικών κ.α.). Κατά αυτόν τον τρόπο θεωρητικά αλλά και πρακτικά η λογοτεχνία αποτελεί ένα χρήσιμο συμπλήρωμα της γλωσσικής διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά παρέχοντας συμβουλές και παρεμβαίνοντας και ο ίδιος στη διαδικασία, αφού και ο ίδιος μπορεί να γράψει στην ιστορία και η θέση του να είναι καθοριστική για την εξέλιξή της. Το βασικό είναι ότι μέσω αυτής της διδακτικής προσπάθειας δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δημιουργεί ρόλους, γεγονός που μπορεί να αποδειχτεί χρήσιμη ιδιαίτερα με παιδιά που έχουν χαμηλό βαθμό αυτοεκτίμησης.

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Η εφαρμογή των λογισμικών padlet και titanpad οι μαθητές θεωρούν την αξιολόγηση ως κίνητρο για μάθηση και όχι ως παράγοντα δημιουργίας άγχους). Χωρίς να απορρίπτεται εξολοκλήρου η κλασική μέθοδος με τα χειρόγραφα διαγωνίσματα, τα φωτοαντίγραφα και τη βαθμολογία σε εικοσάβαθμη κλίμακα για το γυμνάσιο και το λύκειο η αξιολόγηση μπορεί να ενισχυθεί με ηλεκτρονικούς διαδικτυακούς τρόπους αξιολόγησης, καθώς υπάρχει ποικιλία διαθέσιμων λογισμικών και τεχνολογικών εργαλείων, που κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών και ανοίγουν νέες προοπτικές στην καταγραφή της προόδου τους. Ενισχύεται δηλαδή η επιθυμητή συμπεριφορά του μαθητή, δηλαδή να συμμετέχει στο μάθημα, να εκφράζεται και να δημιουργεί και να έχει θετική αποτίμηση κατά την τελική αξιολόγηση. Η διδακτική πρότασης λοιπόν έχει να κάνει με το αξίωμα του συμπεριφορισμού (10. Θεωρίες μάθησης), καθώς η συμπεριφορά του μαθητή διαμορφώνεται και ελέγχεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Στην τάξη υπάρχει η άμεση παρέμβαση του εκπαιδευτικού, ώστε να βρεθούν λύσεις σε τυχόν εκπαιδευτικά προβλήματα. Ιδιαίτερα, η δυνατότητα που δίνει η διδακτική πρόταση για συνεργασία μεταξύ των μαθητών κάτω από ένα κλίμα υγιούς ανταγωνισμού έχει θετικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Επειδή, όπως είναι γνωστό, η μάθηση αποτελεί η διαδικασία συσσώρευση των πληροφοριών, που προέρχονται όχι μόνο από την άμεση παροχή τους από τον εκπαιδευτικό αλλά και από τη συνειρμική ανάκλησής τους από άλλα βιώματα των μαθητών, η δημιουργία ερεθισμάτων αυξάνει και τις πιθανότητες δημιουργίας νέων συνειρμών και επομένως ένα μεγαλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα. Η τελευταία αυτή διαπίστωση γίνεται περισσότερο κατανοητή με την εφαρμογή της δημιουργικής/συνεργατικής γραφής. Γενικά όμως τόσο ο «εικονικός τείχος» όσο και η συνεργατική γραφή δημιουργούν τη δυνατότητα μάθησης και πρόσληψης της πληροφορίας σταδιακά και μέσω μηχανισμών, γεγονός που κάνει την πληροφορία ή την αντικειμενική πραγματικότητα προσπελάσιμη ακόμη και για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό όμως σημαίνει ότι ο μαθητής καλλιεργεί την κρίση του και τις πνευματικές του ικανότητες κατά τέτοιον τρόπο ώστε η γνώση να του εμφανίζεται ως εμπειρία και βίωμα. Ξεφεύγει λοιπόν από το μοντέλο του μαθητή ως «άγραφο χάρτη για την έξωθεν εγχάραξη της γνώσης». (Μαραγκός Χ et al, 2013) έτσι λοιπόν είναι φανερή η εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών του εποικοδομητισμού ή δομητισμού: η γνώση παράγεται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, με την αλληλεπίδρασή τους στο κοινωνικό περιβάλλον και με την επεξεργασία και ταξινόμηση των πληροφοριών αυτών. Με βάση αυτή τη θέση οι μαθητές, καθώς επεξεργάζονται το υλικό τους, κατανοούν ότι η γνώση αλλά και η επικοινωνία τους μέσα στην τάξη στα πλαίσια του μαθήματος δε λειτουργεί μονοσήμαντα, αλλά οι εμπειρίες μας, καθώς και οι συναισθηματικές και νοητικές δομές καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε το καθετί. Για παράδειγμα, στον καθορισμό των ερωτήσεων, οι μαθητές κατανόησαν ότι η διαφορετική κάθε φορά διατύπωση μίας ερώτησης μπορεί να συμβάλει ή όχι στην επιτυχή ανάκληση της πληροφορίας από τη μνήμη του. Γενικά οι μαθητές εδράζονται σε ένα περιβάλλον που είναι δομημένο και σχεδιασμένο από τον εκπαιδευτικό και του δίνονται τα κατάλληλα εργαλεία μέσα σε ένα οικείο μαθησιακό περιβάλλον να πειραματιστεί στην απόκτηση της γνώσης, που γίνεται με πιο εποικοδομητικό τρόπο. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην ανάπτυξη των αναστοχαστικών και κριτικών λειτουργιών με την βοήθεια των εκπαιδευτικών. Η μέθοδος μέσω της ανακάλυψης, που συνδυάζεται με τις υπόλοιπες ουσιαστικά επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση επειδή υπάρχει η παρέμβαση του εκπαιδευτικού ενισχύεται η καθοδηγούμενη ανακάλυψη. Έτσι, ενισχύεται ακόμα περισσότερο η προσπάθειά τους, διατηρούν την δυνατότητα οργάνωσης της πορείας της έρευνας, αλλά δεν φτάνουν σε αδιέξοδα. Τέλος, η χρήση των λογισμικών κυρίως καθώς και η παράδοση του μαθήματος με ppt ενισχύει την πολυμεσική εκπαίδευση (Multimedia learning) (11. Φιλόλογος).

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας – αξιολόγησης

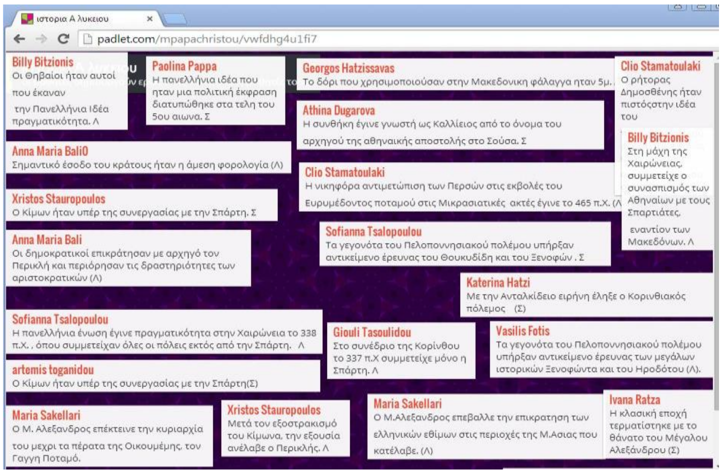
Τεχνικές διδασκαλίας: Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας έγινε η εισήγηση της διδάσκουσας σχετικά με το αντικείμενο του μαθήματος. Σε ό, τι αφορά την Ιστορία παρουσιάστηκε το ιστορικό πλαίσιο της ενότητας, καθώς και όλων των σημαντικών γεγονότων, προσώπων και συνθηκών που επέφεραν αλλαγές στην κοινωνία της εποχής. Κατ' ανάλογο τρόπο και στη Νεοελληνική Λογοτεχνία δίνονται κατευθύνσεις για την εξέταση των κειμένων. Παράλληλα, υπάρχει συζήτηση ή διάλογος, όπως στη Α' φάση διδασκαλίας της ενότητας στη λογοτεχνία με κύριο σκοπό «να δώσει κίνητρα για ανάγνωση που θα ακολουθήσει, και να πλουτίσει τον γνωστικό και πολιτισμικό ορίζοντα των μαθητών, δημιουργώντας ένα πλαίσιο προβληματισμού που θα διευκολύνει την προσέγγιση του νοήματος». (ΝΠΠΣ, 2014). Η συζήτηση συνδυάζεται με ερωταποκρίσεις κατά τη διάρκεια που οι μαθητές χρειάζεται να εργαστούν στην αίθουσα των υπολογιστών και να συνθέσουν τις δικές τους εργασίες, αλλά και κατά τη διάρκεια της παράδοσης του μαθήματος, γεγονός που προσδίδει ποικιλία και ενδιαφέρον στη διδακτική διαδικασία. Και τα δύο λογισμικά ενισχύουν τον καταιγισμό ιδεών (brainstorming) αφού οι μαθητές ανακαλούν συνειρμικά προϋπάρχουσες αντιλήψεις και προβαίνουν σε ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση ιδεών για το θέμα που τους έχει υποδείξει η διδάσκουσα, διερευνώντας με αυτόν τον τρόπο τις ποικίλες διαστάσεις και τις πολλαπλές πτυχές του. Επίσης, οι μαθητές δούλεψαν κατά ομάδες που ανταλλάσσουν

εμπειρίες, εκπονούν δραστηριότητες επιλύουν προβλήματα, με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας και την πληρέστερη επεξεργασία του εξεταζόμενου θέματος.

Τεχνικές αξιολόγησης: «Η αξιολόγηση δεν είναι μια τυχαία ενέργεια αλλά μια συνεχής διαδικασία εκτίμησης και προσδιορισμού της έκτασης στην οποία έχουν πραγματοποιηθεί οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι, όπως αυτό μπορεί να διαπιστωθεί από τις αλλαγές στα πρότυπα συμπεριφοράς των μαθητών». Επομένως, η αξιολόγηση ερμηνεύει κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι προσδοκίες εκ μέρους του εκπαιδευτικού, πόσο αποδοτική ήταν η μεθοδολογία διεξαγωγής του μαθήματος και κατά πόσο ενισχύθηκε ο βαθμός-αυτοεκτίμησης του ίδιου του μαθητή. Σε ό, τι αφορά την επίτευξη των στόχων τη διδακτικής πρότασης στο padlet οι μαθητές κατασκεύασαν οι ίδιο τις ερωτήσεις στις οποίες δοκιμάστηκαν σε ωριαία δοκιμασία. Η αξιολόγηση έγινε όχι μόνο με βάση την ποιότητα των ερωτήσεων που έκαναν οι μαθητές αλλά και με βάση την αντικειμενική βαθμολογία που είχαν στο διαγώνισμα. Μάλιστα η αξιολόγηση ήταν αντικειμενική, αφού οι ερωτήσεις ήταν αποκλειστικά Σωστού ή Λάθους και δεν υπήρξαν αντιδράσεις σε σχέση με το βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων. Παράλληλα, οι μαθητές αυτό-αξιολογήθηκαν , αφού η καταγραφή των ερωτήσεων προϋποθέτει την κατανόηση του κεφαλαίου, της ιστορικής συνέχειες και σύνδεσης των ιστορικών γεγονότων και της σημασίας των ενεργειών των ιστορικών προσώπων. Κατ' ανάλογο τρόπο και στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, μέσω της ιστορίας των μαθητών έγινε εμφανές κατά πόσο εμπέδωσαν την αλλαγή του ρόλου των φύλων σε κάθε εποχή, κατά πόσο μέσα από την ανάγνωση κειμένων, άντλησαν πληροφορίες για σημαντικά κοινωνικά, πολιτικά, υπαρξιακά, ιστορικά και άλλα ζητήματα που προσδιορίζουν και τις κοινωνικές σχέσεις και τελικά κατά πόσο η γλωσσική τους έκφραση και ικανότητα μπορεί να συνθέσει ένα κείμενο όπου να συνθέτει όλα αυτά τα βιώματά τους . Η πορεία των εργασιών των μαθητών αξιολογούνταν και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στη λεγόμενη «Διαμορφωτική ή Σταδιακή Αξιολόγηση» που αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας κάθε μαθητή προς την κατάκτηση των διδακτικών στόχων που εξ αρχής είχαν τεθεί από τις εκπαιδευτικούς. Με αυτόν τον τρόπο και σε σύγκριση με την «διαγνωστική αξιολόγηση» οι εκπαιδευτικοί είχαν τις απαιτούμενες πληροφορίες για την τροποποίηση του σχεδιασμού ή της διδακτικής μεθόδου προκειμένου να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Στην «τελική ή συνολική ή αθροιστική αξιολόγηση» που εφαρμόστηκε στο τέλος της δραστηριότητας σχολικού έτους και αξιολογεί τη συνολική επίδοση του μαθητή έγινε μέσω προφορικής εξέταση η σύγκριση του μαθησιακού επιπέδου του κάθε μαθητή με αυτό που διέθετε πριν και της ομαδικής επίδοσης της τάξης σε σχέση με την προσδοκώμενη/επιδιωκόμενη. Σε ό, τι αφορά τη Νεοελληνική Γλώσσα παρατηρήθηκε ότι σε επόμενη γραπτή δοκιμασία οι μαθητές είχαν την ικανότητα να απαντούν πιο εύστοχα ερωτήσεις που αφορούσαν την ενότητα «Τα φύλα στη λογοτεχνία» και είχαν βελτιώσει κατά πολύ την έκφρασή τους, αποφεύγοντας συντακτικά λάθη. Όπως διαπιστώθηκε σε αυτό συνέβαλε η δυνατότητα διόρθωσης των κειμένων τους σε πραγματικό χρόνο. Τέλος, η δραστηριότητες αυτές είχαν ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένας ηλεκτρονικός φάκελος (portfolio) που αποδείκνυε τόσο το βαθμό συμμετοχής των μαθητών στις δραστηριότητες όσο και την ποιότητα των παραδιδόμενων εργασιών.

Β5. Πορεία της διδασκαλίας

Διδακτική πρόταση στην Ιστορία με το padlet: 1η φάση (6 διδακτικές ώρες): Εισαγωγική παρουσίαση, εξοικείωση με το θέμα. Παρουσίαση του τελικού στόχου-σκοπού της εργασίας. Οι μαθητές αποκτούν τις ιστορικές γνώσεις με βάση τη διδακτέα ύλη και καλούνται να ετοιμάσουν ως εργασία για το σπίτι από 2-3 ερωτήσεις αξιολόγησης αντικειμενικού τύπου. (κάθε ομάδα θα αναλάβει να επεξεργαστεί και διαφορετικό θέμα. Η διδάσκουσα διευκρινίζει ότι η δική της συμμετοχή στη διαδικασία αφορά την παροχή υποστήριξης και διευκόλυνσης, στην επίλυση αποριών όπου κρίνεται απαραίτητο. 2η φάση (1διδακτική ώρα): Οι μαθητές συγκεντρώνονται στο εργαστήριο της πληροφορικής και με την καθοδήγηση της αρμόδιας καθηγήτριας μαθαίνουν το λογισμικό και τις δυνατότητές του, γίνονται κάποιες εφαρμογές για την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων και κατασκευάζεται ο «εικονικός τείχος», σύμφωνα με τη δική τους αισθητική, όπου θα ανεβαίνουν οι ερωτήσεις του κάθε μαθητή. 3η φάση (1 διδακτική ώρα): Οι μαθητές συγκεντρώνονται στο εργαστήριο της Πληροφορικής παρουσία των δύο συνεργατών-καθηγητριών, της διδάσκουσας του μαθήματος της Ιστορίας και της καθηγήτριας Πληροφορικής. Με την καθοδήγηση της αρμόδιας καθηγήτριας «μπαίνουν» στον «εικονικό τοίχο» και αναρτούν τις ερωτήσεις τους. Η καθηγήτρια της Ιστορίας διαβάζει σε όλη την τάξη τις ερωτήσεις, αυτές κατηγοριοποιούνται, ανάλογα με την ιδιαίτερη θεματική τους, διορθώνονται λάθη εκφραστικά/ιστορικά ή ορθογραφίας, αφαιρούνται εκείνες οι ερωτήσεις που επαναλαμβάνονται και οριστικοποιείται το φύλλο αξιολόγησης από τους μαθητές για τους μαθητές. 4η φάση (1 διδακτική ώρα): Οι μαθητές του ενός τμήματος απαντούν σε γραπτή δοκιμασία 20 λεπτών τις ερωτήσεις. Στο χρόνο που υπολείπεται δίνονται οι απαντήσεις, που οι ίδιοι οι μαθητές είχαν δώσει στις ερωτήσεις τους με βάση τις ιστορικές τους γνώσεις. Γίνονται τυχόν διευκρινήσεις για ενδεχόμενα προβλήματα κατανόησης κάποιας ερώτησης και συζήτηση για το κατά πόσο εποικοδομητική ήταν η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση.



Σχήμα 1: Το padlet που δημιούργησαν οι μαθητές

Διδακτική πρόταση στη Νεοελληνική Λογοτεχνία με το titan pad: 1η φάση (2 διδακτικές ώρες): Οι μαθητές μέσα στην τάξη έχουν αναλάβει να επεξεργαστούν το κείμενο το Θεοτοκά «Θέλω Γράμματα» και να απαντήσουν στις ερωτήσεις που τους έχουν τεθεί στο φύλλο εργασίας τους. Με αφορμή την τελευταία ερώτηση του φύλλου εργασίας «Πώς εξηγείτε την επιθυμία του παιδιού να μάθει γράμματα; Υπάρχουν νομίζετε ανάλογες περιπτώσεις στη σύγχρονη εποχή, όμοιες με αυτή που ζει ο ήρωας της ιστορίας;» αρχίζει η συζήτηση με θέμα την εκπαίδευση, την αξία της Παιδείας, της γνώσης και της μάθησης και κατά πόσο το σχολείο όπου ζούνε οι μαθητές σήμερα ανταποκρίνεται στην εικόνα του σχολείου που οι ίδιοι ονειρεύονται. 2η φάση (1 διδακτική ώρα): με βάση την ενδιαφέρουσα συζήτηση η διδάσκουσα της Λογοτεχνίας προτείνει στους μαθητές τη δημιουργία μίας ιστορίας από τους ίδιους, όπου θα μπορούσαν να αναφερθούν όχι μόνο στο σχολείο όπου ζούνε, αλλά μέσα από την οικοδόμηση της ιστορίας τους να αντιληφθούν τις διαφορετικές συνθήκες και τα περιβάλλοντα που διαμορφώνουν τη θέση του εκπαιδευτικού, τη συμπεριφορά προς τους μαθητές και τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στο σχολείο. Με την αποδοχή της πρότασης. 3η φάση (1 διδακτική ώρα): σε συνεργασία με την καθηγήτρια της Πληροφορικής οι μαθητές συγκεντρώνονται στο εργαστήριο των Υπολογιστών και μαθαίνουν το νέο λογισμικό. Δίνονται οι κατάλληλες οδηγίες και κάποιες εφαρμογές για την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων. Για την εφαρμογή του σχεδίου και για λόγους πρακτικούς η καθηγήτρια της Πληροφορικής προτείνει την εργασία κατά ομάδες των δύο ατόμων. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει την εργασία αναλαμβάνοντας έναν δικό του ρόλο. Η πρόταση έγινε αποδεκτή. 3η φάση (2 διδακτικές ώρες): Οι μαθητές συγκεντρώνονται στο εργαστήριο της πληροφορικής και αρχίζουν να γράφουν την εργασία. Η ιστορία αρχίζει με την πρόταση «στο σχολείο που ζω…» την οποία γράφει η καθηγήτρια και οι μαθητές συνεχίζουν τη συγγραφή της από το σημείο που την αφήνουν οι άλλοι συμμαθητές. Η συγγραφή της εργασίας θα διαρκούσε 2 διδακτικές ώρες, ενώ προτάθηκε στους μαθητές να συνεχίζουν την εργασία τους και από το σπίτι. 4η φάση (1 διδακτική ώρα): Οι μαθητές παρουσία των δύο αρμόδιων καθηγητριών διαβάζουν από τον διαδραστικό πίνακα ολοκληρωμένη της εργασία. Γίνονται παρατηρήσεις και κυρίως κατά πόσο πραγματώθηκαν οι στόχοι από τη συγγραφή της ιστορίας.

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

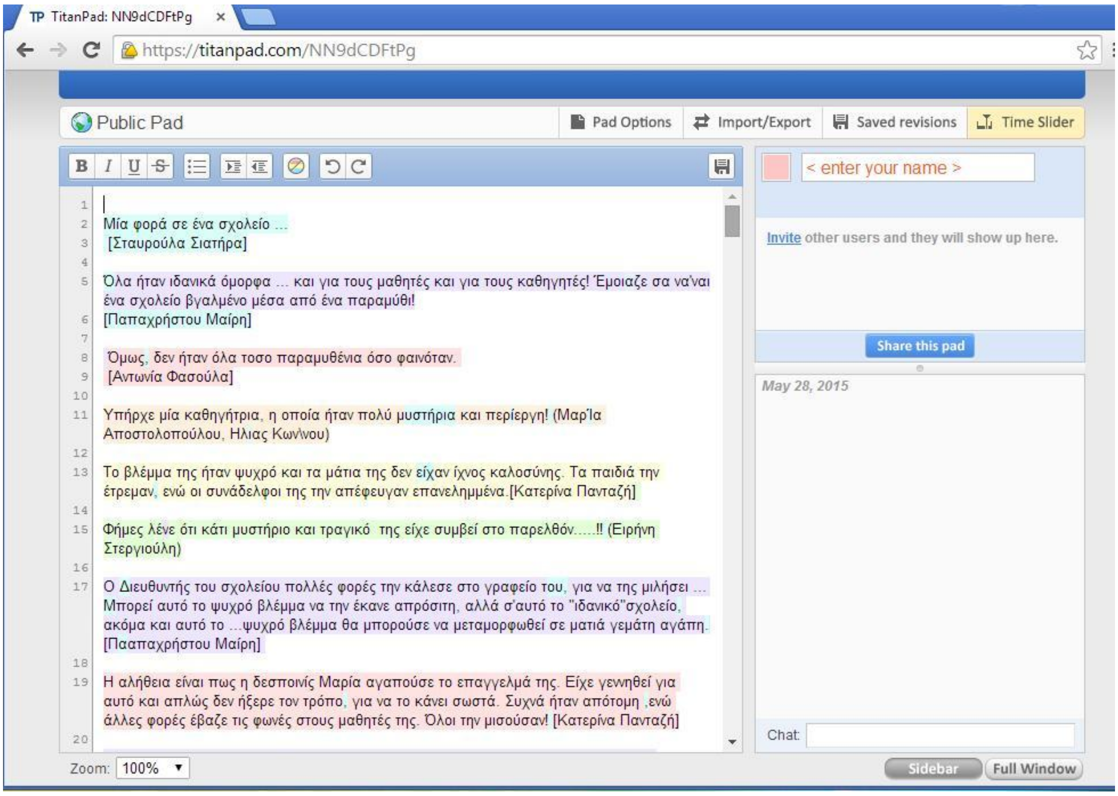
Για την εφαρμογή των λογισμικών και επειδή είναι διαδικτυακές εφαρμογές απαιτείται οπωσδήποτε η χρήση του διαδικτύου, όπως επίσης και της αίθουσας των υπολογιστών. Για τη διδασκαλία των λογισμικών η αρμόδια καθηγήτρια έδωσε φύλλα με οδηγίες. Επίσης, δόθηκε φύλλο αξιολόγησης της Ιστορίας με τις ερωτήσεις των μαθητών, όπως επίσης και φύλλο αξιολόγησης στη Νεοελληνική Λογοτεχνία με το κείμενο από όπου έγινε η αφόρμηση για τη διδακτική πρόταση.

Β7. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα συνοψίζονται ως εξής: σε ό,τι αφορά τους μαθητές ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας βασίστηκε στις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και της διευθέτησης των διαφορών τους, γεγονός που αποτέλεσε πηγή μάθησης. (Frey K. 2002). Δημιούργησε συνθήκες ανάπτυξης διαδικασιών επεξεργασίας και όχι απλής καταγραφής στη μνήμη των πληροφοριακών δεδομένων της διδασκαλίας. (Ματσαγγούρας Η., 1999). Αποτέλεσε έναν ελκυστικό τρόπο προσέγγισης του μαθήματος, αφού η ίδια η δημιουργία των εργασιών ήταν για τους μαθητές ένα είδος παιχνιδιού. Διατήρησε το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα, γιατί χρησιμοποιούνταν τεχνικές που απευθύνονταν στον εντυπωσιασμό των αισθήσεων και στην προβληματοποίηση της σκέψης (Ματσαγγούρας Η. 2006). Βελτίωσε έμπρακτα την επίδοσή τους στο μάθημα. Τους έκανε να κατανοήσουν ότι η επιτυχία τους συνδέεται με τον τρόπο σκέψης και το βαθμό της προσπάθειάς τους και δεν είναι θέμα τύχης. Ανταποκρίθηκε στις μαθησιακές ανάγκες τόσο των προηγμένων μαθητών όσο και των πιο αδύναμων, αφού αυτός ο τρόπος διδασκαλίας δημιουργεί το πλαίσιο για άμεση στήριξη των ατόμων που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Ματσαγγούρας Η. 2006). Ενεργοποίησε όλους τους μαθητές στην ομάδα και εξασφάλισε δυνατότητες αυτενέργειας τόσο στη δράση όσο και στη σκέψη. Ανέπτυξε δεξιότητες που αφορούν την αναλυτική, συνθετική και κριτική σκέψη. Καλλιέργησε και τόνωσε την αισθητική τους μέσα από την κατασκευή και διαμόρφωση της εικόνας των δύο λογισμικών. Τους έμαθε να διαχειρίζονται και να αξιοποιούν το χρόνο τους και να αντιμετωπίζουν προβλήματα πειθαρχίας μέσα στην ομάδα, χωρίς να προκαλούν δυσλειτουργία στην τάξη. Βελτίωσε τις σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών και, επομένως, το κλίμα μέσα την τάξη, μειώνοντας στο ελάχιστο στοιχεία παραβατικότητας των μαθητών (Ματσαγγούρας Η. 2006).

Σε ό,τι αφορά τους καθηγητές ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας τους δίνει νέες προοπτικές στην εξέλιξη της διδασκαλίας τους και στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τους βοηθά να κινητοποιήσουν τους μαθητές για να αναδείξουν και να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους. Θετικοποιεί τα συναισθήματά τους για το μάθημα και αποτελούν οι ίδιοι θετικό παράδειγμα για τους μαθητές τους ότι ζουν τη γνώση ως μία ευχάριστη διαδικασία που συμβάλλει στην αυτοπραγμάτωσή τους (Ματσαγγούρας Η. 2006). Δίνει τη δυνατότητα συνεργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης του μαθήματος.

Η χρήση των λογισμικών θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθεί και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως στο μάθημα της έκθεσης-έκφρασης για να καταγράψουν οι μαθητές αίτια – αποτελέσματα - τρόπους αντιμετώπισης του θέματος που τους απασχολεί. Επίσης, μπορεί να αποτελέσει έναν ιστότοπο όπου οι μαθητές θα μπορούν να καταθέτουν κείμενα (με τη μορφή των link) που βρίσκουν και που αφορούν τις θεματικές ενότητες που διδάσκονται. Μ' αυτόν τον τρόπο ενισχύουν τη διάθεσή τους να ψάχνουν, να ανακαλύπτουν και να διαβάζουν κείμενα που καλύπτουν τα ενδιαφέροντά τους και τις απόψεις που ενστερνίζονται για ένα θέμα.



Σχήμα 2: Το Titanpad που δημιούργησαν οι μαθητές

Γενικά, η εφαρμογή αυτή είναι προσιτή για κάθε διδακτικό αντικείμενο. Είναι σαφές ότι ενισχύει το σχολικό βιβλίο, που πολλές φορές δίνει επιγραμματικά και άλλες φορές με δυσνόητο τρόπο τις πληροφορίες. Είναι σίγουρο ότι λειτουργεί συμπληρωματικά με το σχολικό βιβλίο, αφού διευρύνει (ιστορικές) έννοιες και αποκαλύπτει τα γεγονότα από όλες τις πλευρές. Το σημαντικό βέβαια είναι ότι μεταμορφώνει το μαθητή σε δημιουργό του μαθήματος, χωρίς φυσικά να μειώνει την κυρίαρχη παρουσία του καθηγητή στη διδακτική πράξη.

Θα ήταν επομένως θεμιτό τέτοιου είδους δράσεις να οργανώνονται από την αρχή της χρονιάς και να γίνεται ιδιαίτερη συζήτηση σε συνέλευση των καθηγητών ώστε να εξασφαλιστούν οι δυνατές συνεργασίες. Αυτό φυσικά προϋποθέτει την έμπρακτη διάθεση όλων των καθηγητών για την πραγμάτωση τέτοιων καινοτόμων πρακτικών στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, χρειάζεται να γίνει ενημέρωση και στους γονείς των μαθητών σχετικά με τέτοιου είδους τρόπους διδασκαλίας. Πολλές φορές οι μαθητές, αντί του καθιερωμένου, επίπονου και πολύωρου διαβάσματος μόνο από το σχολικό βιβλίο, έχουν ως καθήκον τους την εύρεση κάποιας πληροφορίας για την κατασκευή του glog. Οι γονείς, που δεν είναι συνηθισμένοι σε τέτοιες πρακτικές, ίσως κατηγορήσουν το διδάσκοντα καθηγητή ή και τη διεύθυνση του σχολείου ότι «δε γίνεται μάθημα στην τάξη» ή ότι τα παιδιά τους «δεν έχουν διάβασμα στο σπίτι». Χρειάζεται λοιπόν ενημέρωση ώστε οι γονείς να κατανοήσουν ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας, που βασίζεται στην απομνημόνευση, στην αποστήθιση και στην ατομική μάθηση, δεν είναι ο ενδεδειγμένος (ή τουλάχιστον ο μοναδικός) τρόπος μετάδοσης της γνώσης και ανάπτυξης της προσωπικότητας του νέου.

Θετική κρίνεται και η συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο (και στη δική μας περίπτωση υπήρξε συνεργασία και επιβράβευση της προσπάθειας) για να γίνονται γνωστές αυτές οι πρακτικές και οι τρόποι διδασκαλίας διασχολικά και να ενισχύονται οι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να λειτουργήσουν δημιουργικά και με σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας μέσα στην τάξη.

Ο τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης κάθε διδακτικού αντικειμένου είναι μία δύσκολη υπόθεση για κάθε εκπαιδευτικό. Κάθε δημιουργική και καινοτόμα προσπάθεια που γίνεται γνωστή αποτελεί ένα θετικό βήμα για να περιοριστεί η δασκαλοκεντρική διδασκαλία, που καταργεί την προσωπικότητα του μαθητή, κάνει συχνά αντιπαθή τον εκπαιδευτικό, το μάθημα και όλο το

εκπαιδευτικό σύστημα, και καταδικάζει την Παιδεία σε ένα συνεχές τέλμα. Η εφαρμογή όποιου νέου μοντέλου διδασκαλίας σύμφωνα με τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις σίγουρα δεν μπορεί να εξαφανίσει τα όποια τρωτά της σημερινής εκπαίδευσης στα σχολεία όμως σίγουρα αποτελεί μία προσπάθεια ώστε οι μαθητές μας να αποφοιτούν από το σχολείο όχι μόνο σοφότεροι πνευματικά αλλά και αρτιότεροι ηθικά και ψυχολογικά.

B8. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Δημιουργική Γραφή - Εκπαιδευτική Πύλη (Schools), ανασύρθηκε από την ιστοσελίδα http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.schools.ac.cy%2Fklimakio%2FThemata%2Flogotechnia%2Fanalytika_programmata%2Fdimiourgiki_grafi_ekpaideftikos.pdf&ei=KRteVdG9EIinsAHOy4HgAw&usg=AFQjCNEy9fYFL623GVQAC3MbGG6FdAxEww&sig2=bt1Ih6VyKfXuirvydd7P6w&bvm=bv.93756505,d.bGg

PDWT, Padlet - Build a wall, e- Twinning, ανασύρθηκε από την ιστοσελίδα http://etwinningmentoring.blogspot.gr/2013/09/padlet-build-wall.html στις 21/05/2015

Γρηγοριάδης Ν, Καρβέλης Δ, Μηλιώνης Χ, Μπαλάσκας Κ, Παγανός Γ, Παπακώστας Γ, (2000) «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας», Εκδόσεις ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Γιακουμάτου Τ.(2006). Διδάσκοντας ιστορία την εποχή του διαδικτύου, Φιλολογική 97,69-75.

Γιακουμάτου, Τ. (2008). Θεωρίες μάθησης και Τ.Π.Ε.. στο (Ανακτήθηκε στις 10/02/2015) http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/theories.html.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, τόμος Α΄, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαραγκός Χ., Νάκης Ι., Δαβλάντης Ι., Στρατάκη Κ., Θεωρίες μάθησης και η παιδαγωγική τους συμβολή τους, Πανεπιστήμιο Αθηνών- Π.Τ.Δ.Ε., Επιμόρφωση Β' επιπέδου(2013), ανασύρθηκε από την ιστοσελίδα http://eclass.gunet.gr/modules/document/file.php/TELEGU297/%CE%A8%CE%A5%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%91%20-%20%CE%98%CE%95%CE%A9%CE%A1%CE%99%CE%95%CE%A3%20%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3/%CE%98%CE%95%CE%A9%CE%A1%CE%99%CE%95%CE%A3%20%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3.doc. στις 20/ 05/ 2015.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). Θεωρίες Μάθησης. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας Η. (2006). «Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη», 5η έκδοση, Αθήνα: Gutenberg.

Μαυροσκούφης, Δ. (2008). Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, Στο Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΚΣΕ,. Τεύχος 3, 114-149: κλάδος ΠΕ02, Πάτρα: ΥΠΕΠΘ.

ΝΠΠΣ, Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών. Ανακτήθηκε 23/04/2015, από τη διεύθυνση: http://ebooks.edu.gr/new/ps.php.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη: Αξιολόγηση και εξεταστικά συστήματα. Μελέτη από το Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης (επιστημονική εποπτεία Σ. Αλαχιώτης). Αθήνα Ανακτήθηκε 23/04/2015 από τη διεύθυνση: http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/

Πανσεληνάς Γ, Αγγελιδάκης Ν, Μιχαηλίδη Α, Μπλάτσιος Χ, Παπαδάκης Σ, Παυλίδης Γ, Τσαγκαράκης Ε, Τζωρμπατζάκης Α, (2014) «Εφαρμογές Πληροφορικής» Α΄ τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού ΓΕΛ, Εκδόσεις Διόφαντος.

Παπασταματίου Ν., «Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία», Μάιος 2010, ανασύρθηκε από την ιστοσελίδα http://www.slideshare.net/npapastam/ss-7070611 στις 21/05/2015.

Φιλόλογος στο διαδίκτυο, τεχνικές διδασκαλίας, ανασύρθηκε από την ιστοσελίδα http://gseremetakis.blogspot.gr/p/blog-page_1.html στις 22/05/2015

Epimorfosi2012, ανασύρθηκε από την ιστοσελίδα http://epimorfosi2012a.blogspot.gr/p/blog-page_1581.html στις 21/05/2015

Frey Karl (2002), Η «Μέθοδος Project» Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, εκδόσεις Κυριακίδη.

TitanPad : Διαδικτυακό Εργαλείο Συνεργατικής Γραφής, ανασύρθηκε από την ιστοσελίδα http://blogs.sch.gr/vdrimtzias/2013/05/18/titanpad-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%B1%CE%BAo-%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF-%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82/ στις 21/05/2015

Μια διαθεματική προσέγγιση στη δίκη του Μαντίθεου: η καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής και το παιχνίδι των ρόλων

Αγγελική Μάρκογλου

Υποψ. Διδάκτωρ Μεθοδολογίας της Διδασκαλίας, ΕΚΠΑ, markangel@ppp.uoa.gr

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία προτείνεται μια διαθεματική προσέγγιση στη δίκη του Μαντίθεου. Μέσα από μια συνολική αποτίμηση του έργου του Λυσία Ὑπέρ Μαντίθεου επιδιώκεται η καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής των μαθητών, η ανάπτυξη της αφαιρετικής τους σκέψης και η ενίσχυση της φαντασίας και της πρωτοτυπίας τους. Οι μαθητές, εργαζόμενοι ανά ομάδες, καλούνται να αναζητήσουν νέα επιχειρήματα και συλλογισμούς αναφορικά με την αθωότητα ή μη του Μαντίθεου. Η μελέτη βασίζεται τόσο σε ενδοκειμενικά στοιχεία (βάσει τεχνικών ερμηνευτικής προσέγγισης), όσο και σε εξωκειμενικά (π.χ. η ζωή στην Αρχαία Ελλάδα, δικανικοί αγώνες, τρόποι πειθούς κτλ). Τελικός σκοπός είναι η δημιουργία μιας νέας ιστορίας από τους ίδιους τους μαθητές βασισμένη σε νέα στοιχεία. Το διδακτικό σχέδιο ολοκληρώνεται με τη δραματοποίηση του νέου «σεναρίου» και την τελική απόφαση των μαθητών για τον Μαντίθεο.

Λέξεις κλειδιά: δίκη του Μαντίθεου, δημιουργική γραφή, δραματοποίηση

Α. Εισαγωγή

Το σχέδιο διδασκαλίας δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης των μαθητών και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων δημιουργικής γραφής. Παρουσιάζει ενδιαφέρον, καθώς μέσω των προαπαιτούμενων γνώσεων οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες και να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα τους, συνθέτοντας ένα νέο κείμενο, το οποίο θα υποστηρίξουν μέσα από το παιχνίδι ρόλων. Μεγάλη σημασία δίνεται στη διαθεματική προσέγγιση με τη Νέα Ελληνική Γλώσσα και την ενσωμάτωση των τρόπων πειθούς.

Βασικός σκοπός είναι οι μαθητές να αξιολογήσουν το περιεχόμενο ενός ρητορικού λόγου, τη βαρύτητα των επιχειρημάτων και κατά συνέπεια την αποτελεσματικότητα της τεκμηρίωσης και να αναπτύξουν τη δημιουργική τους ικανότητα, μέσω της κατανόησης, της επεξεργασίας και της παραγωγής του γραπτού και του προφορικού λόγου. Εμβαθύνοντας στους επιμέρους στόχους, θα λέγαμε ότι στους γνωστικούς συμπεριλαμβάνονται οι εξής: α) να εντοπίσουν οι μαθητές τα επιχειρήματα που διατυπώνει ο Μαντίθεος, προκειμένου να πείσει το ακροατήριο για την αθωότητά του, και β) να απαριθμήσουν τις κατηγορίες που προσάπτουν οι πολιτικοί αντίπαλοι στον Μαντίθεο, καθώς και τα επιχειρήματα που προβάλλουν. Στον συναισθηματικό τομέα: α) να ασκηθούν οι μαθητές στην ηθογραφία προσώπων (Μαντίθεου και κατηγόρων), αξιοποιώντας ενδοκειμενικά και εξωκειμενικά στοιχεία, και β) να αξιολογήσουν τα επιχειρήματα του Μαντίθεου και τις κατηγορίες των πολιτικών του αντιπάλων και να καταστούν ικανοί να διατυπώσουν την άποψή τους αναφορικά με την εκλογή ή μη του Μαντίθεου στο βουλευτικό αξίωμα. Στους κοινωνικούς στόχους: α) να ασκηθούν οι μαθητές στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργατικής μάθησης μέσα από την ομαδική εργασία, και β) να ασκηθούν στη δραματοποίηση, δίνοντας έμφαση στο παιχνίδι ρόλων στη «νέα» δίκη του Μαντίθεου. Τέλος, στους μεταγνωστικούς στόχους: α) να αναπτύξουν οι μαθητές τη δημιουργική τους σκέψη, και κατ' επέκταση τη δημιουργική τους γραφή, αναστοχαζόμενοι τα βασικά σημεία του έργου του Λυσία, και β) να αναπτύξουν την αφαιρετική τους ικανότητα, αξιολογώντας τα βασικά σημεία της δίκης του Μαντίθεου.

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα του παρόντος σχεδίου διδασκαλίας βασίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο αναφέρει ότι με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας επιδιώκεται οι μαθητές *«να εξελιχθούν σε άτομα με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, αυτοπεποίθηση και δημιουργική σκέψη»*. Για να επιτευχθεί αυτό, προτείνουμε τις παρακάτω μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες πιστεύουμε ότι θα οδηγήσουν στα επιθυμητά αποτελέσματα.

Αρχικά, την πρώτη διδακτική ώρα προτείνεται η ανασκόπηση-συνοπτική παρουσίαση των βασικών σημείων του έργου του Λυσία - Ὑπέρ Μαντιθέου, όπου οι μαθητές καλούνται να αποσαφηνίσουν σημεία του κειμένου, να αξιολογήσουν τη συνολική εικόνα για τον βίο του Μαντίθεου και να διαμορφώσουν άποψη αναφορικά με την αθωότητά του ή μη. Τις επόμενες διδακτικές ώρες, ο εκπαιδευτικός αναφέρεται στους τρόπους πειθούς, κάνοντας μια διαθεματική προσέγγιση με το μάθημα της Γλώσσας, έχοντας ως σκοπό οι μαθητές να αναπτύξουν τη δημιουργική τους γραφή μέσα από την εύρεση νέων επιχειρημάτων και συλλογισμών αναφορικά με α) την αθωότητα του Μαντίθεου, β) τις κατηγορίες των πολιτικών του αντιπάλων και γ) τη σκιαγράφηση των προσωπικοτήτων του Μαντίθεου και των κατηγόρων. Την επόμενη διδακτική ώρα, οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και να επαναπροσδιορίσουν τα νέα στοιχεία, δίνοντας στη «νέα ιστορία» την τελική της μορφή. Την τελευταία διδακτική ώρα γίνεται η δραματοποίηση της νέας μορφής του κειμένου και οι μαθητές καλούνται μέσα από το παιχνίδι ρόλων να διαμορφώσουν νέα άποψη με βάση τα νέα δεδομένα.

Η διδασκαλία αναφέρεται στα Ρητορικά Κείμενα της Β' Λυκείου και πιο συγκεκριμένα το έργο του Λυσία Ὑπέρ Μαντιθέου. Η διδακτική παρέμβαση προτείνεται να πραγματοποιηθεί τις τελευταίες πέντε διδακτικές ώρες του μαθήματος ως ανακεφαλαίωση,

αποτελώντας περιγραφή μικρής διάρκειας σχεδίου δράσης (project). Θεωρείται χρήσιμο οι μαθητές να έχουν ασκηθεί στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τους τρόπους πειθούς, ώστε να μη χαθεί πολύτιμος χρόνος.

Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η μεθοδολογία του συγκεκριμένου σχεδίου διδασκαλίας βασίστηκε σε ένα συνδυασμό θεωρητικών προσεγγίσεων. Εμφανής είναι η υιοθέτηση ενός ερμηνευτικού τρόπου προσέγγισης του κειμένου, όπου ο ερμηνευτικός ερευνητής χειρίζεται το αντικείμενο της έρευνάς του: προσπαθώντας να το κατανοήσει στην ολότητά του, χωρίς να το διαμελίσει. Η διδακτική της πορεία ακολουθεί το σχήμα «Όλον-Μέρη-Όλον», ξεκινώντας με ερωτήσεις που αποσκοπούν στην ενεργοποίηση των βιωματικών ανταποκρίσεων του μαθητή στην ολότητα του κειμένου. Ακολουθεί η επεξεργασία των μερών με υποδείξεις και οδηγίες για τον συσχετισμό κάποιων κειμενικών στοιχείων και κλείνει με ερωτήσεις που ενεργοποιούν την ανταπόκριση των μαθητών, οι οποίοι πλέον κατανοούν το κείμενο. Η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρείται ότι καλλιεργεί την ικανότητα με την οποία ο αναγνώστης θα αποδίδει νόημα στα κείμενα (Φρυδάκη, 2009).

Επιπλέον, η κειμενοκεντρική προσέγγιση στηρίζεται θεωρητικά στην εργασία του M. Halliday (1978) (Mc Carthey and Carter, 1998), η οποία αποδέχεται την άποψη ότι υπάρχουν κανόνες και δομές που ξεπερνούν τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες της λέξης και της πρότασης και αφορούν το κείμενο στο σύνολό τους. Η γνώση εκ μέρους του ατόμου αυτών των κανόνων καθιστά το άτομο ικανό να κατανοεί τον γραπτό λόγο των άλλων και να παράγει το ίδιο γραπτό λόγο κατανοητό από τους άλλους (Kress, 1994).

Τέλος, χαρακτηριστική είναι η συνύπαρξη του κονστρουκτιβιστικού μοντέλου, σύμφωνα με το οποίο η μάθηση προσεγγίζεται με όρους διαδικασίας και όχι προϊόντος. Το σημαντικό δεν βρίσκεται στην ανάκληση μιας «αντικειμενικά ορθής απάντησης», αλλά στο πώς φτάνει κανείς σε μια συγκεκριμένη απάντηση. Η διδασκαλία είναι μια ενεργητική και ερευνητική διαδικασία, με την οποία οι μαθητές οικοδομούν τη δική τους γνώση και κατανόηση για τον κόσμο μέσα από τη δράση και τον στοχασμό (Φρυδάκη, 2009).

Β2. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Σύμφωνα με τους Isnard and Piolat (1994), κατά το διάστημα της προετοιμασίας των μαθητών για την παραγωγή λόγου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορες τεχνικές παραγωγής ιδεών με τις οποίες οι μαθητές καταγράφουν, με ή χωρίς οργάνωση, τις ιδέες τους. Μέσα από διάφορες μορφές διδασκαλίας και κατάλληλες τεχνικές καθοδήγησης, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός προσφέρει στους μαθητές του τα κατάλληλα πλαίσια στήριξης της σκέψης τους και μέσα έκφρασης των ιδεών τους. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν οι εξής τεχνικές διδασκαλίας:

Β2.1. Η διαλογική μορφή διδασκαλίας

Σε απόσπασμα της ομιλίας του ο Σωκράτης λέει: «Εγώ μόνο θα τον ρωτώ, δεν θα τον διδάσκω, και αυτός θα διερευνά μαζί με εμένα, και αν θα παρατηρήσεις ότι του μιλάω ή του εξηγώ οτιδήποτε, γίνεται προκειμένου να εκφράσει τη γνώμη του» (ο.π. οι Brandes & Ginnis, 1986 p. 10). Με τη μορφή αυτή διδασκαλίας, οι μαθητές καλούνται να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα που τίθενται μέσα στη σχολική τάξη, εκφράζουν τη γνώμη τους για το υπό εξέταση θέμα, κάνουν υποθέσεις ή προτάσεις για λύσεις στα προβλήματα που παρουσιάζονται, σχολιάζουν απόψεις και θέσεις συμμαθητών τους, αιτιολογούν τις δικές τους, αναζητούν πηγές πληροφοριών ή καταθέτουν σχετικές με το ζήτημα που εξετάζεται πληροφορίες, τις οποίες διαθέτουν, ή προβαίνουν σε άλλου είδους ενέργειες που στοχεύουν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων που επιδιώκονται (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005)

Ο συντονισμός της διδασκαλίας γίνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος όχι μόνο βοηθά στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και στην προώθηση της γνωστικής ανάπτυξης των ατόμων, των μικρότερων ιδιαίτερα ηλικιών (Vygotsky, 1978). Βασικό μέλημα του διδάσκοντα στην εφαρμογή της συγκεκριμένης μορφής διδασκαλίας είναι η διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών στη συζήτηση, η εστίαση της στους επιδιωκόμενους στόχους και η διαβεβαίωση ότι όλοι κατανοούν τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει ο διάλογος.

Β2.2. Ομαδοσυνεργατική Μάθηση

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δίνει σημασία στη μαθητική ενεργοποίηση και τη διερευνητική προσέγγιση για τη μάθηση και προβάλλει ως πρωταρχικό ρόλο του σχολείου τον εκδημοκρατισμό και την κοινωνικοποίηση του παιδιού σε αυτόνομη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Δεληκωνσταντής, 1995). Στο πλαίσιο εφαρμογής της τεχνικής των ομάδων εργασίας, οι μαθητές ανταλλάσσουν εμπειρίες, εκπονούν δραστηριότητες/ασκήσεις, επιλύουν προβλήματα, καταλήγουν σε συμπεράσματα (Douglas, 1997). κ.λπ με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας και την πληρέστερη επεξεργασία του εξεταζόμενου θέματος. Η εργασία σε ομάδες ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή και αναπτύσσει τη διαμαθητική επικοινωνία, την ελεύθερη έκφραση ιδεών και την αυθόρμητη ανταλλαγή απόψεων. Οι μαθητές μαθαίνουν να αλληλοβοηθούνται και καλλιεργούνται κοινωνικές αρετές, όπως η ευγένεια, ο αλληλοσεβασμός κ.λπ.

Β2.3. Η δημιουργική γραφή μέσα από τεχνικές καθοδήγησης

Μέσα από το διδακτικό αντικείμενο της δημιουργικής γραφής οι μαθητές πειραματίζονται σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη χωρίς το φόβο σωστού ή λάθους (Morley, 2009), ενώ ταυτόχρονα δίνεται έμφαση στη δημιουργική δραστηριότητα, στην αυτο-αποκάλυψη

μέσω της γλώσσας και στην ευφάνταστη αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων (Protherough 1983, 56). Το δημιουργικό γράψιμο μπορεί να συνδυαστεί με καθοδηγητικές προσεγγίσεις, όπως για παράδειγμα, οι κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις και να αξιοποιηθεί για την τροποποίηση, τον εμπλουτισμό ή το συνδυασμό καθιερωμένων δομικών σχημάτων. Μετά την εξάσκηση των μαθητών στην εφαρμογή των κειμενικών συμβάσεων, προβλέπεται φάση αναζήτησης τρόπων καταστρατήγησης, τροποποίησης, συνδυασμού και εμπλουτισμού των συμβάσεων (Καλογήρου, 1999).

Α. Τεχνική της Ιδεοθύελλας

Κατά την τεχνική της ιδεοθύελλας, τα μέλη επιμέρους ομάδων ή το σύνολο της τάξης καταθέτουν λέξεις, ιδέες, πτυχές κτλ, που συνειρμικά ή λογικά συνδέονται με το κύριο θέμα και θεωρούν ότι πρέπει να συμπεριληφθούν κατά την ανάπτυξή του. Το κλίμα της τάξης ενθαρρύνει την υποβολή ιδεών χωρίς καμία διάθεση κριτικής ή απόρριψης, αλλά και χωρίς καμία έγνοια οργάνωσης σε αυτή τη φάση (Kellogg, 1994). Κάποιο μέλος της ομάδας καταγράφει στη φάση αυτή τις ιδέες με τη σειρά που προτείνονται. Αργότερα, κατά την τρίτη φάση, θα γίνει λογική ταξινόμηση των προτάσεων (συλλογικά ή ατομικά) και οι μαθητές θα επιλέξουν ελεύθερα και θα αξιοποιήσουν κατά το δικό τους τρόπο το υλικό που προτάθηκε συλλογικά, κατά την τέταρτη φάση (Ματσαγγούρας, 2004).

Β. Τεχνική της Συζήτησης

Βασικό ρόλο στη διαμόρφωση της τελικής άποψης των μαθητών πάνω στο μελετώμενο θέμα μπορεί να παίξει η συζήτηση. Η συζήτηση μπορεί να προηγηθεί και να οδηγήσει στη διατύπωση του θέματος ή να ακολουθήσει μετά τη διατύπωση του θέματος, με σκοπό να αναδείξει πλευρές του θέματος καθώς και λεπτομέρειές του. Η συζήτηση μπορεί να είναι ελεύθερη ή συστηματική με βάση το σχέδιο που έχει καθορίσει ο εκπαιδευτικός ή η τάξη (Ματσαγγούρας, 2004).

Β. Τεχνική της Μελέτης Πηγών

Η μελέτη των πηγών είναι μια ακόμη τεχνική που εξασφαλίζεται μέσα από την αναζήτηση και την επεξεργασία των εξωκειμενικών στοιχείων. Η συγκεκριμένη τεχνική προσφέρεται για θέματα των οποίων η διαπραγμάτευση προϋποθέτουν γνώσεις (Ματσαγγούρας, 2004).

Γ. Τεχνική της Ομαδικής Δημιουργικής Σύνθεσης

Κατά τη συγκεκριμένη τεχνική, τα μέλη της ομάδας καλούνται να αναλάβουν τη σύνθεση μιας ιστορίας με την εκ περιτροπής προσθήκη λέξεων ή φράσεων. Έτσι, η σύνθεση παίρνει απρόβλεπτες εξελίξεις και αποκαλύπτει τις δυνατότητες της δημιουργικής χρήσης του λόγου. Ένας από τους μαθητές της ομάδας καταγράφει την ιστορία όπως διατυπώνεται, για να την παρουσιάσει στη συνέχεια η ομάδα στις υπόλοιπες ομάδες της τάξης (Αβέρωφ-Ιωάννου, 1994).

Β2.4.Το παιχνίδι ρόλων

Το παιχνίδι ρόλων είναι μία θεατρική τεχνική που ανήκει στην κατηγορία των κοινωνικο-δραματικών παιχνιδιών και αξιοποιείται στις επιστήμες της αγωγής ως μια αποτελεσματική τεχνική μάθησης. Δόθηκε έμφαση στα παιχνίδια ρόλων με στόχο την ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι αναπαριστούν την ανθρώπινη συμπεριφορά μέσω της μίμησης και έτσι κατανοούν καλύτερα τις ανθρώπινες σχέσεις και προσαρμόζονται στην πραγματική ζωή (Παπαδόπουλος, 2010).

Στα παιχνίδια ρόλων, τα οποία χρησιμοποιούνται για την καλλιέργεια της κατανόησης και της παραγωγής του προφορικού λόγου, οι μαθητές ωθούνται σε μία ολοκληρωμένη επικοινωνιακή συμπεριφορά, η οποία μπορεί να είναι είτε λεκτική είτε μη λεκτική. Χρησιμοποιούν το λόγο, τις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες, τη μιμική και την κίνηση. Μπορούν να βιώσουν τις αλλαγές και τη χρήση της γλώσσας μέσα από ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας, οι οποίες ασφαλώς είναι κατασκευασμένες, όμως δεν απέχουν πολύ από τις αληθινές που θα συναντήσουν εκτός της σχολικής αίθουσας και στην καθημερινότητά τους.

Β2.5. Αξιολόγηση

Το συγκεκριμένο σχέδιο παραπέμπει σε μία διαρκή και διαμορφωτική αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της οποίας συγκεντρώνονται πληροφορίες απαραίτητες για την επίτευξη των στόχων που επιδιώκονται. Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας ένα συνδυασμό θεωριών-τεχνικών προσπαθεί να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα ενεργοποίησης/ ανταπόκρισης του μαθητή και να αναδείξει τις γνώσεις και τις δεξιότητες του. Επιπλέον, επιδιώκει τόσο τη δική του βελτίωση, όσο και των μαθητών του, με σκοπό την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Β3. Πορεία της διδασκαλίας

Α' φάση διδασκαλίας (1η διδακτική ώρα): Ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων του έργου Λυσίας, Ὑπέρ Μαντιθέου

Η διδασκαλία ξεκινά με στοχευμένες ερωτήσεις (μαιευτική μέθοδος), που έχουν σκοπό να ανασύρουν τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών αναφορικά με το έργο του Λυσία, Ὑπέρ Μαντιθέου. Επιδιώκεται μια συνολική θεώρηση του έργου, ώστε να διευκρινιστούν τα βασικά σημεία του κειμένου. Αρχικά, ξεκινάμε με εισαγωγικές ερωτήσεις όπως: «Τι είναι η δοκιμασία;», «Τι γνωρίζετε για την ηθοποιία και την παθοποιία;», «Τι είναι οι έντεχνες και τι οι άτεχνες πίστεις;». Προχωρώντας, ρωτάμε τους μαθητές: «Ποια είναι τα στοιχεία που συνθέτουν το εναντίον του Μαντίθεου κατηγορητήριο;», «Ποια ήταν η κατηγορία σε βάρος του Μαντίθεου;».

Στο σημείο αυτό, η τάξη χωρίζεται σε τέσσερις ομάδες (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία) και μοιράζεται ένα φύλλο εργασίας με όλο το έργο του Μαντίθεου (πρωτότυπο κείμενο και απόδοση κειμένου) και την εργασία που τίθενται. Κάθε ομάδα καλείται να μελετήσει το σύνολο του έργου (ερμηνευτική προσέγγιση-ενδοκειμενικά στοιχεία) και να απαντήσει σε ένα από τα παρακάτω θεματικά κέντρα:

Α' ομάδα

- Βασιζόμενοι σε όλο το κείμενο, ποια επιχειρήματα διατυπώνει ο Μαντίθεος, προκειμένου να πείσει το ακροατήριο για την αθωότητά του και να αναιρέσει τις κατηγορίες εναντίον του;

Β' ομάδα

- Βασιζόμενοι σε όλο το κείμενο, ποιες κατηγορίες προσάπτουν οι κατήγοροι στον Μαντίθεο και με ποια επιχειρήματα;

Γ' ομάδα

- Βασιζόμενοι σε όλο το κείμενο, να σκιαγραφήσετε την προσωπικότητα του Μαντίθεου σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο.

Δ' ομάδα

- Βασιζόμενοι σε όλο το κείμενο, να σκιαγραφήσετε το ήθος των κατηγόρων του Μαντίθεου.

Αφού οι ομάδες ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, τις παρουσιάζουν στο σύνολο της τάξης και στη συνέχεια, επιδιώκεται η ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, αφού καλούνται να δώσουν απάντηση στο εξής ερώτημα: «Αν ήσασταν βουλευτής-κριτής, θα επικυρώνατε ή όχι την εκλογή του Μαντίθεου στο βουλευτικό αξίωμα;» Να αιτιολογήσετε την απόφασή σας. Με τον τρόπο αυτόν, γίνεται μια συνολική αποτίμηση του κειμένου μέσα από την ερμηνευτική πορεία «Όλον-Μέρη-Όλον»

Β' φάση διδασκαλίας (2η - 3η διδακτική ώρα): οι μαθητές γίνονται οι ίδιοι λογογράφοι και αναπτύσσουν τη δημιουργική τους γραφή

Η φάση αυτή ξεκινά με την αναφορά του εκπαιδευτικού στους τρόπους πειθούς (επίκληση στη λογική, επίκληση στο συναίσθημα, επίκληση στην αυθεντία, επίκληση στο ήθος του πομπού, επίκληση στο ήθος του ομιλητή, επίθεση στο ήθος του αντιπάλου), οι οποίοι είναι ήδη γνωστοί στους μαθητές από τους ομίλους Ρητορικής (ή αν όχι, αφιερώνεται περισσότερος χρόνος). Δίνει κατάλληλα παραδείγματα και εξασκεί τους μαθητές στη χρήση των τρόπων πειθούς μέσα από ασκήσεις (φύλλο εργασίας).

Στη συνέχεια, οι μαθητές μπαίνουν στη θέση του Λυσία, αναλαμβάνουν δηλαδή το ρόλο του λογογράφου. Βασιζόμενοι σε εξωκειμενικά στοιχεία (π.χ. σε αντίστοιχους δικανικούς λόγους, τη δίκη του Σωκράτη, την αναζήτηση ερμηνευτικών σχολίων από άλλες πηγές, τη μελέτη για τη ζωή στην Αρχαία Ελλάδα κτλ) αυτοσχεδιάζουν και δημιουργούν οι ίδιοι τα δικά τους επιχειρήματα αναφορικά με το μελετώμενο θέμα, χρησιμοποιώντας τουλάχιστον έναν τρόπο πειθούς. Εργαζόμενοι λοιπόν σε ομάδες δημιουργούν τη δική τους «νέα ιστορία»:

Α' Ομάδα: Επιχειρήματα Μαντίθεου

Οι μαθητές της πρώτης ομάδας διατυπώνουν νέα επιχειρήματα, ώστε να μπορέσει ο Μαντίθεος να αναιρέσει τις κατηγορίες των πολιτικών του αντιπάλων.

Β΄ Ομάδα: Επιχειρήματα κατηγόρων

Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας προσάπτουν νέες κατηγορίες στον Μαντίθεο, βασιζόμενοι στον πολιτικό και κοινωνικό του βίο.

Γ' Ομάδα: Επαναναπροσδιορισμός της ταυτότητας του Μαντίθεου

Οι μαθητές της τρίτης ομάδας επαναπροσδιορίζουν την προσωπικότητα του Μαντίθεου προσθέτοντας στοιχεία και γεγονότα, που ίσως ο Λυσίας είχε παραλείψει να αναφέρει.

Δ' Ομάδα: Επαναναπροσδιορισμός της ταυτότητας των κατηγόρων

Οι μαθητές της τέταρτης ομάδας επαναπροσδιορίζουν το ήθος των κατηγόρων του Μαντίθεου προσθέτοντας στοιχεία και γεγονότα, που ίσως ο Λυσίας είχε παραλείψει να αναφέρει.

Γ' φάση διδασκαλίας (4η διδακτική ώρα): η τελική μορφή της «νέας ιστορίας»

Κατά την ολοκλήρωση της εργασίας τους, οι μαθητές συζητούν, αξιολογούν τα νέα επιχειρήματα και τα νέα στοιχεία που έχουν προστεθεί και οι ομάδες συνεργάζονται. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ομάδα (επιχειρήματα Μαντίθεου) ανταλλάσσει απόψεις με την τρίτη (ταυτότητα του Μαντίθεου), ώστε τα νέα επιχειρήματα και η νέα ταυτότητα του Μαντίθεου να συνδέονται μεταξύ τους, όπως και η δεύτερη ομάδα (επιχειρήματα κατηγόρων) με την τέταρτη (ταυτότητα των κατηγόρων), ώστε οι νέες κατηγορίες να συγκλίνουν ως προς το ήθος των κατηγόρων. Όπου κρίνεται απαραίτητο, τα νέα στοιχεία επαναδιατυπώνονται και «η νέα ιστορία» παίρνει την τελική της μορφή.

Δ' φάση διδασκαλίας (5η διδακτική ώρα): διανομή ρόλων και δραματοποίηση της νέας δίκης του Μαντίθεου

Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία του νέου «σεναρίου» από τον «νέο Λυσία» (μαθητές), ο εκπαιδευτικός κάνει τη διανομή των εξής ρόλων: Μαντίθεος, Συνήγοροι Μαντίθεου, Κατήγοροι Μαντίθεου, Δικαστές, Ένορκοι (λαός). Κάθε «ηθοποιός» παρουσιάζει τα νέα στοιχεία και επιχειρήματα στους δικαστές και τους ενόρκους, οι οποίοι, μετά την ολοκλήρωση της δίκης, θα αποφασίσουν αν θα επικυρώσουν ή όχι την εκλογή του Μαντίθεου στο βουλευτικό αξίωμα, λαμβάνοντας υπόψη τους τα νέα δεδομένα. Ποια θα είναι άραγε η ετυμηγορία;

Β4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν για τη διεξαγωγή του συγκεκριμένου σχεδίου είναι: ένα φύλλο εργασίας με όλο το έργο του Μαντίθεου και την εργασία που έχει να κάνει κάθε ομάδα και έντυπο υλικό με παραδείγματα και ασκήσεις για τους τρόπους πειθούς.

Ακόμα, κρίνεται απαραίτητη η μελέτη βιβλίων από τη βιβλιοθήκη του σχολείου και η χρήση του εργαστηρίου Πληροφορικής για την αναζήτηση σε διαδικτυακούς ιστοτόπους στοιχείων αναφορικά με το έργο του Λυσία Ὑπέρ Μαντιθέου, τη ζωή στην Αρχαία Ελλάδα, τους δικανικούς λόγους κτλ., εναλλακτικά προτείνεται οι μαθητές να αναζητήσουν τις απαραίτητες πληροφορίες στο διαδίκτυο κατ' οίκον.

Β5. Έρευνα

Η ενασχόληση με τη δημιουργική γραφή μπορεί να βοηθήσει πολλαπλά τους μαθητές, προσφέροντάς τους την ευχαρίστηση της δημιουργίας. Εμπεριέχει μια ψυχαγωγική διάσταση και έναν παιγνιώδη χαρακτήρα, αφού συναρτάται με λειτουργίες που συναντώνται στο παιχνίδι, όπως ο πειραματισμός και η φαντασία. Αποκτά έτσι μια διάσταση ψυχικής απελευθέρωσης. Παράλληλα, μέσω της ανάγνωσης των κειμένων που παράγονται και της ανατροφοδότησης από την ομάδα, μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως προς τη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής από και προς την ομάδα και ένταξης σ' αυτή (Καρακίτσιος, 2012). Επιπλέον, βελτιώνει τις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών και συμβάλλει, μέσα από τον πειραματισμό με τις λέξεις, στην ανάπτυξη ικανοτήτων χειρισμού της γλώσσας. Ταυτόχρονα ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και τους προσφέρει πολύπλευρη καλλιέργεια (Benton, 1999).

Η Skelton (2006), εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα με ασκήσεις ποιητικού λόγου σε μια περιοχή της Αλάσκα, διατύπωσε την άποψη ότι η ενασχόληση με το γράψιμο, και δη με την ποίηση, μέσω ασκήσεων δημιουργικής γραφής, δεν ενισχύει απλώς την άνεση στον γραπτό λόγο, αλλά οξύνει την ικανότητα των παιδιών να σκέφτονται. Η έκθεσή τους σε τέτοιου είδους ερεθίσματα και δραστηριότητες τούς επιτρέπει να αποκτήσουν μια ποιητική ματιά, να καθορίσουν την έννοια του εαυτού μέσα στον χώρο και να δουν την ποίηση όχι ως ένα πολύπλοκο και ασυνήθιστο φαινόμενο, αλλά ως συστατικό της καθημερινής ζωής τους.

Το παιχνίδι ρόλων, από την άλλη πλευρά, μπορεί να έχει ουσιαστική συμβολή στο μάθημα της Γλώσσας, σύμφωνα με τα συμπεράσματα στα οποία έχει καταλήξει η μελέτη του Παπαδόπουλου (2010), και τα οποία είναι:

- Η δραματοποίηση αποτελεί μία καλλιτεχνική και παιδαγωγική διαδικασία, και μία σύγχρονη, αλληλοδραστική και διαθεματική διδακτική μέθοδο.
- Η έμφαση στην επικοινωνιακή και εκφραστική προφορική και γραπτή χρήση της Γλώσσας και ο αυτοσχέδιος χαρακτήρας της δραματοποίησης καλλιεργούν την επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών και συμβάλλουν στη δημιουργία αυθεντικών και διερευνητικών περιβαλλόντων μάθησης.
- Επιπλέον οφέλη από την εφαρμογή της δραματοποίησης είναι τα ακόλουθα:
    - Δημιουργείται ατμόσφαιρα συνεργασίας και βελτιώνονται οι σχέσεις των μαθητών.
    - Αναπτύσσεται το καλλιτεχνικό και ευρύτερα το αισθητικό κριτήριο των μαθητών.
    - Καλλιεργείται η ερευνητική και στοχαστική διάθεση και η αξιολογική στάση στην πλειοψηφία των μαθητών.
    - Παράγεται λόγος στοχαστικός, προφορικός και γραπτός μέσα σε ατμόσφαιρα δημιουργικότητας και παιχνιδιού και ευρεία ποικιλία περιστάσεων επικοινωνίας.
    - Ευνοείται η εξοικείωση με την παραγωγή ποικίλων κειμενικών ειδών.
    - Καλλιεργείται η σωματική έκφραση των παιδιών και βελτιώνεται η μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ τους.

Ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου της δραματοποίησης όταν αυτή χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων έχει να κάνει με το γεγονός ότι βοηθά τους μαθητές να υπερκεράσουν συγκεκριμένα εμπόδια που ενδεχομένως να αποτελούν τροχοπέδη για την εκπαίδευσή τους και τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Ένα σημαντικό εμπόδιο είναι ο φόβος που συχνά διακατέχει τους μαθητές στη σκέψη και μόνο του να κάνουν ένα λάθος. Μέσω της δραματοποίησης και της δημιουργίας δραματικής έντασης (Wagner, 1990) ο φόβος αυτός ελαχιστοποιείται. Το ίδιο συμβαίνει και με την έλλειψη εμπιστοσύνης που πολλές φορές έχουν οι μαθητές προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Με την εξάλειψη αυτών των φόβων επιτυγχάνεται η μεγαλύτερη απελευθέρωση των μαθητών και ευνοείται η έκφραση και η δημιουργικότητα στο πλαίσιο λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας (Βρεττός, 1994).

Έτσι, τα οφέλη εκτός από γλωσσικά και επικοινωνιακά, είναι παράλληλα και ψυχολογικά, αφού οι μαθητές βιώνουν ένα αίσθημα χαλάρωσης, συχνά πρωτόγνωρο γι' αυτούς στο σχολικό περιβάλλον. Ενισχύεται, παράλληλα ο βαθμός αυτό-εκτίμησης και καλλιεργείται η ικανότητά τους για επίλυση προβλημάτων και αποφυγή αδιεξόδων καταστάσεων (Παπαδόπουλος, 2010). Τέλος, καλλιεργείται η προσωπικότητα του μαθητή συνολικά και διαμορφώνεται ευρεία διαπολιτισμική συνείδηση αλλά και ενιαία πολιτισμική ταυτότητα (Άλκηστις, 2008).

Β6. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι μια από τις βασικές επιδιώξεις του συγκεκριμένου σχεδίου διδασκαλίας είναι η αγωγή στη δημιουργικότητα και στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τον Piaget που υποστηρίζει ότι βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ανθρώπων ικανών να φτιάχνουν καινούργια πράγματα και όχι απλώς να επαναλαμβάνουν ό,τι οι προηγούμενες γενιές είχαν κάνει. Το σημερινό σχολείο λοιπόν οφείλει να καλλιεργήσει αυτή την ικανότητα μέσα από δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας.

Εναλλακτικά, στο σχέδιο διδασκαλίας που προτείνουμε, ο εκπαιδευτικός της τάξης θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει το εργαστήριο πληροφορικής και με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν στοιχεία τόσο για τη ζωή στην Αρχαία Αθήνα, όσο και για τη ζωή και το έργο του Λυσία. Μια ακόμα πρόταση θα ήταν η διαθεματική προσέγγιση με το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η εξάσκηση των μαθητών στην επιχειρηματολογία. Κλείνοντας, μια καλή ιδέα θα ήταν η επίσκεψη των μαθητών στο Αρχαιολογικό Μουσείο ή η παρακολούθηση θεατρικής παράστασης αναφορικά με τη ζωή στην Αρχαία Αθήνα.

Β7. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αβέρωφ-Ιωάννου, Τ. (1994). *Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται.* Αθήνα: Θυμάρι

Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα.* Αθήνα: Τόπος

Βακάλη, Α. (2014). *Η παραγωγή γραπτού λόγου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μετά το 1975: Από την Έκθεση στη Δημιουργική Γραφή,* αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή

Βρεττός, Γ. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: άσκηση με μικροδιδασκαλία.* Θεσσαλονίκη: Art of Text

Γρηγοριάδης, Ν. (1979) *Το δημιουργικό γράψιμο. Η τέχνη και η τεχνική του.* Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Δάλκος, Κ. & Δάλκος, Χρ. & Μανουσόπουλος, Γ. & Μπονόβας, Ν. & Παργινός, Σπ. (2006). *Ρητορικά Κείμενα Β' Λυκείου. Θεωρητική Κατεύθυνση.* Αθήνα: ΟΕΔΒ

Δεληκωνσταντής, Κ. (1995). *Τα Δικαιώματα του Ανθρώπου.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Καρακίτσιος, Α. (2012) *Περί παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005) *Μάθηση και Διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας.* Αθήνα: αυτοέκδοση

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου. Ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη.* Αθήνα: Gutenberg

Bloom B.S. & Krathwohl D.R. (1986). *Ταξινομία διδαχτικών στόχων. Μετάφραση: Αλεξάνδρα Λαμπράκη – Παγανού.* Αθήνα: Κώδικας

Πετσιμέρη, Ε. (2004). *Διδακτική Μεθοδολογία. Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών.* Αθήνα: Γρηγόρης

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Κοντύλι

Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του Θεάτρου*. Αθήνα: Κέδρος

Παπαδόπουλος, Σ. (2004). *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Περιοδικό Εκπαίδευση & Θέατρο, τεύχος 5

Σαλβαράς, Γ. (2000). *Γλωσσική Διδασκαλία για όλους τους μαθητές. Διδακτικές δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου και παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα

Τριλιανός, Θ. (2009). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: αυτοέκδοση

Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2012) *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη

Φρυδάκη, Ε. (2009) *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωρικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική

Brandes, D & Ginnis, P (1986). *A Guide to Student-Centred Learning*, Basil Blackwell, Oxford.

Wagner, B-J. (1990). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Cheltenham: Stanley Thornes(Publishers) Ltd. σ.149.

ΣΥΝΕΔΡΙΑ:Γ7
12:30 - 14:30

Bullying και μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Μια βιωματική προσέγγιση με άξονα τη συναισθηματική νοημοσύνη

Λουκάς Κασιάρας

Α. Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Α1. Γενικά Χαρακτηριστικά

Πρόκειται για σχέδιο διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε σε ένα τμήμα 24 μαθητών της Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου, εφέτος (σχολ. έτος 2014 -2015) στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Το γνωστικό αντικείμενο του σχεδίου άπτεται δύο θεματικών κύκλων: Τα στερεότυπα – ρατσιστικές αντιλήψεις και το Διαδίκτυο. Η γενική ιδέα ήταν να γίνει ένας δημιουργικός συσχετισμός ανάμεσα στα δύο θέματα και πιο συγκεκριμένα να φανούν οι σύγχρονες διαστάσεις που προσλαμβάνει το bullying, καθώς επεκτείνεται διακλαδιζόμενο ραγδαία μέσα από την τεχνολογία και τα κοινωνικά δίκτυα.

Κινητήριο έναυσμα υπήρξε ένα σχετικό δημοσίευμα στον τοπικό Τύπο. Σκέφτηκα να δώσω αυτό το δημοσίευμα στους μαθητές μου, προσπαθώντας να τους τοποθετήσω νοερά σε μια παρόμοια συνθήκη ως πρωταγωνιστές, δευτεραγωνιστές ή παρατηρητές του εν λόγω περιστατικού. Έτσι, μέσα από τη βιωματική θέαση του γεγονότος, θα κινητοποιούσα τις εμπειρίες και την εσωτερική οπτική και κρίση τους, ενεργοποιώντας παράλληλα τη συναισθηματική νοημοσύνη τους, αποφεύγοντας να παραδώσω τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα μέσω κάποιου τυποποιημένου κειμένου ή διαγράμματος.

Για την υλοποίηση του σχεδίου απαιτήθηκαν 2 διδακτικές ώρες.

Β. Παρουσίαση

Β1. Σκοπός, στόχοι

Γενικός σκοπός: Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι το bullying δεν είναι ένα πρόβλημα που αφορά τους άλλους, άλλα μας αγγίζει προσωπικά, αφού με κάποιον τρόπο και στο πλαίσιο των διευρυμένων τεχνολογικών – δικτυακών μέσων της εποχής μας, είναι πολύ πιθανόν να βρεθούνε όλοι εμπλεκόμενοι, άμεσα ή έμμεσα, σε κάποιο περιστατικό. Παράλληλα να κατανοήσουν την αναγκαιότητα για άμεση προσωπική παρέμβαση σε τέτοια περιστατικά και πώς αυτή μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από τη βιωματική εν-συναισθητική προσέγγιση του προβλήματος.

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Ως προς τις γνώσεις:

α) Να οδηγηθούν σε μια ουσιαστική και εις βάθος συνειδητοποίηση του υφιστάμενου κοινωνικού προβλήματος.

β) Να διευρύνουν την προσωπική εμπειρία τους μαθαίνοντας να προσλαμβάνουν κριτικά και δημιουργικά ειδησεογραφικά κείμενα, ξεχωρίζοντας την είδηση από το σχόλιο.

γ) Να αποκομίσουν ποικίλες πληροφορίες για σημαντικά κοινωνικά, πολιτικά, ψυχολογικά και υπαρξιακά ζητήματα που αφορούν το bullying.

Ως προς τις δεξιότητες (γνωστικές – συναισθηματικές):

α) Να παρατηρούν, να διακρίνουν, να κατανοήσουν έννοιες, καταστάσεις, γεγονότα, συμπεριφορές και να εμβαθύνουν σ' αυτά.

β) Να σχολιάζουν γόνιμα τις διάφορες απόψεις /οπτικές που εκτίθενται και να εκφράζουν τεκμηριωμένα τις δικές τους θέσεις.

γ) Να αναπτύξουν επιχειρήματα και να παράγουν γραπτό λόγο (κείμενο) ανασυνθέτοντας πληροφορίες και συνεισφέροντας σε προτάσεις, μέσα από τη δι-υποκειμενική τους οπτική.

δ) Να ασκηθούν περισσότερο στην ενδελεχή μελέτη των καταστάσεων, με τη συμβολή όλων των μελών της ομάδας, σύμφωνα με τις αρχές της ομαδο-συνεργατικής μάθησης.

ε) Να ανακαλύψουν την αγνοημένη αξία της συναισθηματικής νοημοσύνης και να κατανοήσουν τη λειτουργικότητά της στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων.

στ) Να αποκτήσουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να σταθμίζουν αυτο-κριτικά τα συναισθήματά τους καθώς και να μετέχουν υποστηρικτικά στα συναισθήματα των άλλων (ενσυναίσθηση).

Ως προς τις στάσεις (προσωπικές – κοινωνικές):

α) Να αξιολογήσουν και να κρίνουν θέσεις, απόψεις, αρχές, οπτικές που εκφράζονται είτε στο ειδησεογραφικό απόσπασμα είτε σε ερμηνευτικές προσεγγίσεις που διαμείβονται κατά το διάλογο.

β) Να απορρίψουν ή να υιοθετήσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές και νοοτροπίες, απευθυνόμενοι ταυτόχρονα με πειστικό λόγο προς τους συνομιλητές τους.

γ) Να βιώσουν εν-συναισθητικά ψυχικές καταστάσεις και εμπειρίες άλλων προσώπων ή κοινωνικών ομάδων, αποκομίζοντας τη συνείδηση του ηθικού και του δικαίου.

δ) Να διαμορφώσουν υγιείς κοινωνικές αντιλήψεις, αποκτώντας την αίσθηση του κοινωνικά φυσιολογικού ή παθολογικού βιώνοντας παράλληλα το αίσθημα της κοινωνικής δικαιοσύνης.

ε) Να μάθουν να μετέχουν ενεργά σε συλλογικές δράσεις, μέσα από τη συναλληλία, τον αλτρουισμό, τον εθελοντισμό, αισθανόμενοι λειτουργικά κύτταρα της κοινωνίας.

Β2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Στο πλαίσιο των τεθέντων στόχων αναμένω οι μαθητές μου να τους επιτύχουν, σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο ποσοστό. Παράλληλα να συναισθανθούν την κρισιμότητα της κοινωνικής εκτροπής του bullying καθώς και τις ευεργετικές συνέπειες της συναισθηματικής νοημοσύνης ως εργαλείο αντιμετώπισής του. Στην καθημερινή σχολική ζωή αναμένω να αναδειχθούν στην πράξη συμπεριφορές που να απορρέουν από τους ανωτέρω στόχους.

Β3. Θεωρητικό πλαίσιο

Ως κυρίαρχη θεωρία μάθησης στο συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας ακολουθείται η **θεωρία της «συναισθηματικής νοημοσύνης» του Goleman**. Σύμφωνα με αυτήν, τονίζεται η άμεση σχέση που υπάρχει μεταξύ των γνωστικών λειτουργιών και του συναισθήματος. Έτσι η ικανότητα αντιμετώπισης και επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων δεν είναι συνάρτηση μόνο του δείκτη νοημοσύνης των μαθητών, αλλά και της ικανότητας για αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση, αυτοέλεγχο, ενδιαφέρον και κατανόηση.

Η θεωρία του Goleman (1998) μπορεί επιπλέον να συνδεθεί με **την θεωρία της «πολλαπλής νοημοσύνης» του Gardner (1983),** στο ποσοστό που μέσα από τα φύλλα εργασία των ομάδων και την ατομική συνεισφορά του κάθε μαθητή – μέλους θα φανεί το θέμα των ενδοατομικών και διατομικών σχέσεων των παιδιών με τον εαυτό τους και τους άλλους.

Επιπλέον, το ομαδο-συνεργατικό προφίλ της συγκεκριμένης μεθόδου αποτελεί κράμα επιμέρους τεχνικών, με κυρίαρχη αυτήν της **ανακαλυπτικής – διερευνητικής μάθησης**. Οι μαθητές μέσω του **κοινωνικού εποικοδομισμού (Social Constructivism - Vygotsky)** καλούνται να συνθέσουν μόνοι τους τη δι-υποκειμενική αλήθεια για τα πράγματα, μέσω της πλουραλιστικής προσέγγισης της γνώσης, αξιοποιώντας αυτά που ήδη γνωρίζουν στην αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον. Ταυτόχρονα μέσα από δημιουργική διάδραση καλλιεργείται το συνεργατικό πνεύμα, οξύνεται η κοινωνική ευαισθησία, εμπλουτίζεται ο συναισθηματικός κόσμος και διευρύνεται η αισθητική αντίληψη και η καλλιτεχνική έκφραση.

Β4. Τεχνικές διδασκαλίας

Η βασική τεχνική που χρησιμοποιείται στο παρόν σχέδιο διδασκαλίας είναι η **«μελέτη περίπτωσης» (case study)**. Ένα πραγματικό σενάριο (ειδησεογραφικό απόσπασμα) αντανακλά μία ευρύτερη κατάσταση. Παρουσιάζεται στους διδασκόμενους με σκοπό να αναλυθεί σε βάθος και να διερευνηθούν οι εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα που αναδύονται. Παράλληλα γίνεται σχεδιασμός κατάλληλων καθοδηγητικών ερωτημάτων για την ανάλυση και την επεξεργασία του προβλήματος που παρουσιάζει η περίπτωση. Στη συνέχεια εκπονούνται στο πλαίσιο των ομάδων εργασίες και πραγματοποιείται στην τάξη συζήτηση των απαντήσεων των ομάδων.

Επίσης **«το παιχνίδι ρόλων» (RPG)** ενυπάρχει στην οργάνωση του σχεδίου, αφού οι μαθητές καλούνται να δουν το περιστατικό από διαφορετικές οπτικές γωνίες, εκπροσωπώντας κάθε φόρα και μια διαφορετική νοοτροπία, κοινωνική αντίληψη, ψυχοσύνθεση ή συμπεριφορά.

Επιπλέον λειτουργικός κρίνεται ο **«καταιγισμός ιδεών» (brainstorming)** ως μια συμμετοχική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές ανακαλούν συνειρμικά προϋπάρχουσες αντιλήψεις και προβαίνουν σε ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση ιδεών για το θέμα του bullying, διερευνώντας με αυτόν τον τρόπο τις ποικίλες διαστάσεις και τις πολλαπλές πτυχές του. Στο παρόν σχέδιο διδασκαλίας κρίνεται ιδιαίτερα σκόπιμος και επιτυχής ο «καταιγισμός ιδεών» αμέσως μετά την «Αφόρμηση».

Εννοείται εξέχοντα ρόλο έχει η τεχνική της **«ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας»**, αφού το παρόν σχέδιο είναι πλαισιωμένο σε αυτήν.

Η αξιολόγηση επίτευξης στόχων θα γίνει τόσο με ερωτηματολόγιο (αυτό - αξιολόγηση) που θα δοθεί σε κάθε ομάδα (ώστε να κρίνει την ομαδική της εργασία, αλλά και την ατομική συνεισφορά του κάθε μέλους), όσο και στο πλαίσιο του γενικότερου «αναστοχασμού» που θα ακολουθήσει στο τέλος.

Β5. Πορεία διδασκαλίας

Α΄ φάση διδασκαλίας : (1η διδακτική ώρα:)

Αφόρμηση:

Προβάλλεται στην τάξη η ταινία μικρού μήκους: «Ήρωες» (Heroes) του Γεωργίου Χιώτη (αφιερωμένη στο bullying). https://www.youtube.com/watch?v=trRRrVeTIWw

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν κάποιες πρώτες εντυπώσεις, συναισθήματα, αυθόρμητες κρίσεις, μέσα από «καταιγισμό ιδεών», χωρίς όμως καμία αντιπαράθεση ή προσπάθεια εξαγωγής συμπερασμάτων. Κάποιες από τις σκέψεις τους γράφονται στον πίνακα.

Β΄ φάση διδασκαλίας: (1η διδακτική ώρα)

Χωρισμός ομάδων

Οι μαθητές χωρίζονται σε 6 ομάδες των 4 ατόμων, ύστερα από μια άτυπη επιλογή που γίνεται στο πλαίσιο στοχευμένων προφορικών ερωταποκρίσεων που αφορούν το προβληθέν βίντεο. Οι μαθητές που δείχνουν εντονότερο ενδιαφέρον σε κάθε ερώτηση, δίνοντας και ουσιώδεις απαντήσεις απαρτίζουν και μια ομάδα.

Ερώτηση 1η : *Πείτε μου κάποια εξωτερικά γνωρίσματα ή συναισθήματα το παιδιού – «ήρωα» που αποτυπώνονται στην ταινία.*

Από τις απαντήσεις σε αυτήν την ερώτηση επιλέγονται οι μαθητές που απαρτίζουν την ομάδα: **«Ο μικρός αδελφός – το θύμα»**

Ερώτηση 2η : *Ποιες περιφρονητικές, εξευτελιστικές ενέργειες των συμμαθητών του θυμάστε;*

Από τις απαντήσεις σε αυτήν την ερώτηση επιλέγονται οι μαθητές που απαρτίζουν την ομάδα: **«Οι συμμαθητές – θύτες».**

Ερώτηση 3η *: Ο «ήρωάς» μας είχε φίλους; Θυμάστε κάτι γι' αυτούς;*

Από τις απαντήσεις σε αυτήν την ερώτηση επιλέγονται οι μαθητές που απαρτίζουν την ομάδα: **«Φίλοι του θύματος».**

Ερώτηση 4η :*Οι συμμαθητές που εκφράζονται απαξιωτικά – επιθετικά εναντίον του συμμαθητή τους δρουν μόνοι τους ή αλληλοστηρίζονται;*

Από τις απαντήσεις σε αυτήν την ερώτηση επιλέγονται οι μαθητές που απαρτίζουν την ομάδα: **«Φίλοι των συμμαθητών – θυτών»**

Ερώτηση 5η *:Φανταστείτε ότι ο «ήρωάς» μας έχει έναν αδελφό στη διπλανή τάξη. Τι σκέψεις κάνετε;*

Από τις απαντήσεις σε αυτήν την ερώτηση επιλέγονται οι μαθητές που απαρτίζουν την ομάδα: **«Ο μεγάλος αδελφός»**

Οι 4 μαθητές που απομένουν, απαρτίζουν την ομάδα: **«Οι παρατηρητές – αμέτοχοι ή δραστήριοι»**

Μετά το χωρισμό των ομάδων, κάθε ομάδα κατανέμει ξεχωριστούς ρόλους για το καθένα από τα μέλη της και επινοεί ένα όνομα για την ομάδα, που να την εκφράζει.

Στη συνέχεια δίνεται το φύλλο εργασίας στην κάθε ομάδα και ο καθηγητής – εμψυχωτής έχει μια πρώτη σύντομη επικοινωνία με την κάθε ομάδα χωριστά. Σε πρώτη φάση παροτρύνει τα μέλη της κάθε ομάδας να μελετήσουν πολύ προσεκτικά το ειδησεογραφικό απόσπασμα και έπειτα βοηθά κάθε ομάδα προκειμένου να αποσαφηνιστούν οι όποιες απορίες σχετικά με το ζητούμενο της εργασίας.

Το ζητούμενο της κάθε ομάδας (εργασία) είναι έτσι διατυπωμένο / στοχευμένο ώστε να ενεργοποιεί τη σκέψη των μαθητών βάσει του ρόλου / της οπτικής που έχουν στο συγκεκριμένο περιστατικό.

Γ΄ φάση διδασκαλίας: (2η διδακτική ώρα)

Υλοποίηση εργασίας

Οι μαθητές καθ' ομάδας αναπτύσσουν τις απόψεις τους πάνω στο ζητούμενο που καταγράφεται στο φύλλο εργασίας και συνθέτουν ένα κείμενο 100 – 150 λέξεων, (μέσα σε προκαθορισμένα χρονικά πλαίσια). Ο καθηγητής / εμψυχωτής επεμβαίνει μόνο αν χρειαστεί ή του ζητηθεί (από τον διαμεσολαβητή), αποσκοπώντας στο να μην υπάρξει παρέκκλιση στην οπτική της κάθε ομάδας και ως εκ τούτου αλληλοεπικάλυψη ή συμφυρμός μεταξύ των ρόλων. Στο παράρτημα υπάρχουν τα **Φύλλα Εργασίας** που δίνονται σε κάθε ομάδα.

Δ΄ φάση διδασκαλίας: (2η διδακτική ώρα)

Αναστοχασμός

Αφού ολοκληρωθεί η εργασία, τότε καλούνται όλες οι ομάδες να σχηματίσουν ξανά τον αρχικό κύκλο εντός της αιθούσης και να επανέλθουν στην ολομέλεια του τμήματος.

Στη συνέχεια, κάθε ομάδα (με τον παρουσιαστή της) παρουσιάζει «εις επήκοον όλων» τα πορίσματα των εργασιών της. Ύστερα από κάθε παρουσίαση ακολουθεί μια διαλογική συζήτηση, κατά την οποία οι ομάδες ανταλλάσσουν απόψεις και κρίσεις, οι μαθητές κρίνουν τις τοποθετήσεις των μελών, αξιολογούν την ευστοχία και αποδοτικότητα του κάθε ρόλου / οπτικής γωνίας και ενδεχομένως οδηγούνται και σε συγκρίσεις, παραλληλισμούς ή και διαφωνίες και ενστάσεις.

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να καταθέσουν ελεύθερα – αυθόρμητα τις εντυπώσεις τους από τη διδακτική μέθοδο που ακολούθησαν. Ανταλλάσσουν γνώμες, συναισθήματα, αντιλήψεις, προτάσεις.

Ο καθηγητής / εμψυχωτής ζητά από τους μαθητές να εκφράσουν και να αιτιολογήσουν το βαθμό ψυχολογικής και ιδεολογικής ταύτισης που είχαν με τους συγκεκριμένους ρόλους που εκπροσώπησαν. Περιγράφονται οι ενδεχόμενες ψυχολογικές μεταπτώσεις και συναισθηματικές διακυμάνσεις.

Μετά το πέρας του αναστοχασμού, στην ολομέλεια του τμήματος προβάλλεται το βίντεο «Can you auto-correct Humanity?», (https://www.youtube.com/watch?v=dRl8EIhrQjQ), μια δημιουργία του Αμερικανού ράπερ και ακτιβιστή Prince Ea. Μπορεί να δοθεί στους μαθητές και το κείμενο με τους στίχους του βίντεο και τη μετάφρασή τους. Εθελοντικά, έπειτα, μπορεί να ακολουθήσει αυθόρμητη έκφραση εντυπώσεων καθώς και ένας γόνιμος προβληματισμός - διάλογος για την ορθολογική χρήση της δικτυακής τεχνολογίας.

Ως εργασία κατ' οίκον θα μπορούσε να ανατεθεί η εξής: *«Υποδυόμενος ο κάθε μαθητής έναν διαφορετικό (από αυτόν που είχε) «ρόλο», να γράψει συναισθήματα και συλλογισμούς που θα μπορούσαν να γεννηθούν μέσα του και να καταλήξει σε 1-2 συμπεράσματα μέσα από συγκριτική αυτοπαρατηρησία».*

Β6. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Πέρα από το έντυπο υλικό των φύλλων εργασίας που θα δοθεί στους μαθητές, απαιτείται η χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και βιντεοπροβολέα για την προβολή των βίντεο.

Β7. Έρευνα

Εκτός από την πληθώρα ερευνών που καταδεικνύουν τα πολλά και ευεργετικά αποτελέσματα της «ομαδο-συνεργατικής» μεθόδου, θα ήθελα να μείνω περισσότερο σε κάποια ενδεικτικά πορίσματα που αφορούν ερευνητικές μελέτες πάνω στη θεωρία της «συναισθηματικής νοημοσύνης», που αποτελεί και το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο δομείται το παρόν σχέδιο διδασκαλίας.

Έτσι, σύμφωνα με τον Daniel Goleman, τον θεωρητικό θεμελιωτή και εισηγητή της εν λόγω θεωρίας, αρκετές μελέτες, που ολοένα αυξάνονται τα τελευταία χρόνια, δηλώνουν την αποτελεσματικότητά της κυρίως σε θέματα που αφορούν την επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων μεταξύ εφήβων – νέων σε χώρους κοινής συνάθροισης, όπως είναι το σχολείο.

Αναφέρω ενδεικτικά:

- «Πρόγραμμα δημιουργικής λύσης διαφωνιών», Linda Lantieri, Εθνικό Κέντρο Προγραμμάτων Λύσης των Διαφωνιών, Νέα Υόρκη. Σταθμίστηκε σε σχολεία της Νέας Υόρκης, για τις σχολικές βαθμίδες K-12, με αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς πριν και μετά το πρόγραμμα.

  Αποτελέσματα: Λιγότερη βία στην τάξη, περιορισμός φραστικών προσβολών, μεγαλύτερη επιθυμία για συνεργασία, αύξηση της ενσυναίσθησης, βελτιωμένες δεξιότητες επικοινωνίας.

  (ΠΗΓΗ: Metis Associates, Inc.,*The Resolving Conflict Creatively Program: 1988-1989. Summary of Significant Findings of RCCP New York Site*.)

- «Πρόγραμμα για τη βελτίωση της κοινωνικής αυτεπίγνωσης και λύσης κοινωνικών προβλημάτων», Maurice Elias, Πανεπιστήμιο Ρούτγκερς. Σταθμίστηκε σε σχολεία του Νιου Τζέρσεϊ, για τις βαθμίδες K-6, από βαθμολογίες των δασκάλων, εκτιμήσεις συνομήλικων παιδιών και από καταγεγραμμένες αναφορές του σχολείου, σε σύγκριση με μη συμμετέχοντες.

  Αποτελέσματα: Βελτίωση στην κατανόηση των συνεπειών της συμπεριφοράς τους, περισσότερη αυτοεκτίμηση, θετικότερη κοινωνική συμπεριφορά, καλύτερος αυτοέλεγχος, κοινωνική αυτεπίγνωση, και κοινωνική λήψη αποφάσεων μέσα και έξω από την τάξη.

  (ΠΗΓΕΣ: "The Promotion of Social Competence: Longitudinal Study of a Preventive School-Based Program" , των M.J. Elias, M.A.Gara, T.F. Schuyler, L.R. Branden-Muller και M.A. Sayette. *American Journal of Orthopsychiatry, 61 (1991), σελ. 409-17 και*

  Building Social Problem Solving Skills: Guidelines From a School-Based Program, των M.J. Elias και J. Clabby – San Francisco: Jossey-Bass, 1992).

Β8. Βιβλιογραφικές Αναφορές και βοηθήματα

Lev Vygotsky, «Σκέψη και Γλώσσα», μετάφραση Αντζελίνα Ρόδη, Αθήνα, Γνώση 1993 (β. εκδ) = α εκδ. 1987-88)

L. Miffre, To form with Vygotstki, Psychology of the activity of teacher in situation, Presses Universitaires de Bordeaux, May 2013

Alain Baudrit, «Η ομαδοσυνεργατική μάθηση - αρχές και η λειτουργική εφαρμογή στη σχολική τάξη», επιμέλεια: Κώστας Αγγελάκος - μετάφραση: Ελένη Κρομμύδα, Κέδρος, Αθήνα, 2007

Goleman, D. 1995. Emotional intelligence. NY: Bantam Books.

Τριλίβα, Σ.,& Ρούσση, Π. (2000). Οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σε Α. Καλαντζη-Αζίζι & Η. Γ. Μπεζεβεγκης (Επιμ.), Θέματα επιμόρφωσης ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων (σ.201-214). Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.

Πούλου, Μ. (2008). Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση: μια προσέγγιση πρόληψης και αντιμετώπισης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών στο σχολείο. Σε Δ. Σ. Νικολόπουλος (Επιμ.), Σχολική Ψυχολογία. Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον (σ. 237-281). Αθήνα: Τόπος.

Weare, K., & Gray, G. (2000). Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο. Παγκόσμια οργάνωση υγείας Γραφείο Ευρώπης. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.

Bar-on, R. 2000. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-on & J.D.A. Parker (Eds.) The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace (pp.363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Cherniss, C., & Goleman, D. 2001. The emotionally intelligent workplace. How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations. Jossey-Bass.

Β9. Παράρτημα

Α. Φύλλο Εργασίας

Ομάδα: «**Ο μικρός αδελφός – θύμα»**

Συντονιστής: …………………………..

Γραμματέας : ……………………………….

Διαμεσολαβητής: ……………………………….

Παρουσιαστής /ες: …………………………………..

Κείμενο: *Στη Β΄ Γυμνασίου μιας μεγάλης πόλης φτάνει **ένας καινούργιος μαθητής.** Ελληνόπουλο. Είναι συνεσταλμένος, μιλάει ελάχιστα, «προκαλεί» με την αδυναμία του να επικοινωνήσει, να κατοχυρώσει την ταυτότητά του. Μια μέρα, στο διάλειμμα, **επτά συμμαθητές** του τον περικυκλώνουν μες στην τάξη. Οι έξι τον χτυπούν και ο έβδομος, ο μικρός ρεπόρτερ, βιντεοσκοπεί με το κινητό του τηλέφωνο. Το βίντεο – μέσω κινητών – κάνει τον γύρο του θριάμβου στο σχολείο. Το ίδιο βράδυ «ανεβαίνει» και στο διαδίκτυο**. Ο αδελφός** του δαρμένου παιδιού φοιτά στη Β΄ Λυκείου, στο ίδιο κτιριακό συγκρότημα. Οι εικόνες του ξυλοδαρμού φτάνουν και στο δικό του κινητό και εκείνος αναγνωρίζει τον μικρότερο αδελφό του.*

*Όταν ρωτήθηκαν σχετικά με το περιστατικό **παιδιά του σχολείου** απήντησαν πως πρόκειται για μια … «αστεία» εισαγόμενη μόδα, το λεγόμενο "happy slapping".*

Πράγματι, πριν από λίγους μήνες στα σχολεία της Βρετανίας κυκλοφορούσε η μόδα του "happy slapping": μια παρέα μαθητών πλησίαζε ένα άλλο παιδί, του έριχναν ένα χαστούκι, κατέγραφαν το περιστατικό με την κάμερα ενός κινητού και μετά το έστελναν σε φίλους ή το ανέβαζαν στο διαδίκτυο συμμετέχοντας σε διαγωνισμούς για το πιο πετυχημένο «χαρούμενο χαστούκι».

(από τον ημερήσιο Τύπο)

Εργασία:

- Να περιγράψετε τα εξωτερικά γνωρίσματα και το ψυχολογικό προφίλ του «μικρού αδελφού». Γιατί γίνεται αντικείμενο βίας; Τι πιστεύετε ότι τον κάνει ευάλωτο; Ποια συναισθήματα βιώνει;

Β. Φύλλο Εργασίας

Ομάδα: **«Οι συμμαθητές – θύτες»**

Συντονιστής: …………………………..

Γραμματέας : ……………………………….

Διαμεσολαβητής: ……………………………….

Παρουσιαστής /ες: …………………………………..

Κείμενο: *Στη Β΄ Γυμνασίου μιας μεγάλης πόλης φτάνει **ένας καινούργιος μαθητής.** Ελληνόπουλο. Είναι συνεσταλμένος, μιλάει ελάχιστα, «προκαλεί» με την αδυναμία του να επικοινωνήσει, να κατοχυρώσει την ταυτότητά του. Μια μέρα, στο διάλειμμα, **επτά συμμαθητές** του τον περικυκλώνουν μες στην τάξη. Οι έξι τον χτυπούν και ο έβδομος, ο μικρός ρεπόρτερ, βιντεοσκοπεί με το κινητό του τηλέφωνο. Το βίντεο – μέσω κινητών – κάνει τον γύρο του θριάμβου στο σχολείο. Το ίδιο βράδυ «ανεβαίνει» και στο διαδίκτυο**. Ο αδελφός** του δαρμένου παιδιού φοιτά στη Β΄ Λυκείου, στο ίδιο κτιριακό συγκρότημα. Οι εικόνες του ξυλοδαρμού φτάνουν και στο δικό του κινητό και εκείνος αναγνωρίζει τον μικρότερο αδελφό του.*

*Όταν ρωτήθηκαν σχετικά με το περιστατικό **παιδιά του σχολείου** απήντησαν πως πρόκειται για μια … «αστεία» εισαγόμενη μόδα, το λεγόμενο “happy slapping”.*

Πράγματι, πριν από λίγους μήνες στα σχολεία της Βρετανίας κυκλοφορούσε η μόδα του “happy slapping”: μια παρέα μαθητών πλησίαζε ένα άλλο παιδί, του έριχναν ένα χαστούκι, κατέγραφαν το περιστατικό με την κάμερα ενός κινητού και μετά το έστελναν σε φίλους ή το ανέβαζαν στο διαδίκτυο συμμετέχοντας σε διαγωνισμούς για το πιο πετυχημένο «χαρούμενο χαστούκι».

(από τον ημερήσιο Τύπο)

Εργασία:

- Να προβληματιστείτε για τα αίτια που ωθούν τους επτά συμμαθητές να βιαιοπραγούν. Τι συναισθήματα νομίζετε ότι νιώθουν πριν τις βίαιες ενέργειές τους, κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά από αυτές (όταν βλέπουν τα «επιτεύγματά» τους στο διαδίκτυο); Πιστεύετε ότι μπορεί να υπήρξαν πρώην θύματα;

Γ. Φύλλο Εργασίας

Ομάδα: **«Φίλοι του θύματος»**

Συντονιστής: …………………………..

Γραμματέας : ……………………………….

Διαμεσολαβητής: ……………………………….

Παρουσιαστής /ες: …………………………………..

Κείμενο: *Στη Β΄ Γυμνασίου μιας μεγάλης πόλης φτάνει **ένας καινούργιος μαθητής.** Ελληνόπουλο. Είναι συνεσταλμένος, μιλάει ελάχιστα, «προκαλεί» με την αδυναμία του να επικοινωνήσει, να κατοχυρώσει την ταυτότητά του. Μια μέρα, στο διάλειμμα, **επτά συμμαθητές** του τον περικυκλώνουν μες στην τάξη. Οι έξι τον χτυπούν και ο έβδομος, ο μικρός ρεπόρτερ, βιντεοσκοπεί με το κινητό του τηλέφωνο. Το βίντεο – μέσω κινητών – κάνει τον γύρο του θριάμβου στο σχολείο. Το ίδιο βράδυ «ανεβαίνει» και στο διαδίκτυο. **Ο αδελφός** του δαρμένου παιδιού φοιτά στη Β΄ Λυκείου, στο ίδιο κτιριακό συγκρότημα. Οι εικόνες του ξυλοδαρμού φτάνουν και στο δικό του κινητό και εκείνος αναγνωρίζει τον μικρότερο αδελφό του.*

*Όταν ρωτήθηκαν σχετικά με το περιστατικό **παιδιά του σχολείου** απήντησαν πως πρόκειται για μια … «αστεία» εισαγόμενη μόδα, το λεγόμενο “happy slapping”.*

Πράγματι, πριν από λίγους μήνες στα σχολεία της Βρετανίας κυκλοφορούσε η μόδα του “happy slapping”: μια παρέα μαθητών πλησίαζε ένα άλλο παιδί, του έριχναν ένα χαστούκι, κατέγραφαν το περιστατικό με την κάμερα ενός κινητού και μετά το έστελναν σε φίλους ή το ανέβαζαν στο διαδίκτυο συμμετέχοντας σε διαγωνισμούς για το πιο πετυχημένο «χαρούμενο χαστούκι».

(από τον ημερήσιο Τύπο)

Εργασία:

- Φανταστείτε ότι είστε φίλοι του θύματος (είτε συμμαθητές είτε εκτός σχολείου). Τι στάση θα τηρούσατε στο περιστατικό; Τι θα τον συμβουλεύατε; Σε τι δράσεις θα προβαίνατε;

Δ. Φύλλο Εργασίας

Ομάδα: **«Φίλοι των συμμαθητών – θυτών»**

Συντονιστής: …………………………..

Γραμματέας : ……………………………….

Διαμεσολαβητής: ……………………………….

Παρουσιαστής /ες: …………………………………..

Κείμενο: *Στη Β΄ Γυμνασίου μιας μεγάλης πόλης φτάνει **ένας καινούργιος μαθητής.** Ελληνόπουλο. Είναι συνεσταλμένος, μιλάει ελάχιστα, «προκαλεί» με την αδυναμία του να επικοινωνήσει, να κατοχυρώσει την ταυτότητά του. Μια μέρα, στο διάλειμμα, **επτά συμμαθητές** του τον περικυκλώνουν μες στην τάξη. Οι έξι τον χτυπούν και ο έβδομος, ο μικρός ρεπόρτερ, βιντεοσκοπεί με το κινητό του τηλέφωνο. Το βίντεο – μέσω κινητών – κάνει τον γύρο του θριάμβου στο σχολείο. Το ίδιο βράδυ «ανεβαίνει» και στο διαδίκτυο. **Ο αδελφός** του δαρμένου παιδιού φοιτά στη Β΄ Λυκείου, στο ίδιο κτιριακό συγκρότημα. Οι εικόνες του ξυλοδαρμού φτάνουν και στο δικό του κινητό και εκείνος αναγνωρίζει τον μικρότερο αδελφό του.*

*Όταν ρωτήθηκαν σχετικά με το περιστατικό **παιδιά του σχολείου** απήντησαν πως πρόκειται για μια … «αστεία» εισαγόμενη μόδα, το λεγόμενο “happy slapping”.*

Πράγματι, πριν από λίγους μήνες στα σχολεία της Βρετανίας κυκλοφορούσε η μόδα του “happy slapping”: μια παρέα μαθητών πλησίαζε ένα άλλο παιδί, του έριχναν ένα χαστούκι, κατέγραφαν το περιστατικό με την κάμερα ενός κινητού και μετά το έστελναν σε φίλους ή το ανέβαζαν στο διαδίκτυο συμμετέχοντας σε διαγωνισμούς για το πιο πετυχημένο «χαρούμενο χαστούκι».

(από τον ημερήσιο Τύπο)

Εργασία:

- Φανταστείτε ότι είστε φίλοι των συμμαθητών που βιαιοπραγούν (είτε συμμετέχετε είτε όχι στη δράση τους). Πώς θα νιώθατε προσωπικά; Τι θα συμβουλεύατε τους φίλους σας; Σε τι δράσεις θα προβαίνατε;

Ε. Φύλλο Εργασίας

Ομάδα: **«Ο μεγάλος αδελφός»**

Συντονιστής: …………………………..

Γραμματέας : ……………………………….

Διαμεσολαβητής: ……………………………….

Παρουσιαστής /ες: …………………………………..

Κείμενο: *Στη Β΄ Γυμνασίου μιας μεγάλης πόλης φτάνει **ένας καινούργιος μαθητής.** Ελληνόπουλο. Είναι συνεσταλμένος, μιλάει ελάχιστα, «προκαλεί» με την αδυναμία του να επικοινωνήσει, να κατοχυρώσει την ταυτότητά του. Μια μέρα, στο διάλειμμα, **επτά συμμαθητές** του τον περικυκλώνουν μες στην τάξη. Οι έξι τον χτυπούν και ο έβδομος, ο μικρός ρεπόρτερ, βιντεοσκοπεί με το κινητό του τηλέφωνο. Το βίντεο – μέσω κινητών – κάνει τον γύρο του θριάμβου στο σχολείο. Το ίδιο βράδυ «ανεβαίνει» και στο διαδίκτυο. **Ο αδελφός** του δαρμένου παιδιού φοιτά στη Β΄ Λυκείου, στο ίδιο κτιριακό συγκρότημα. Οι εικόνες του ξυλοδαρμού φτάνουν και στο δικό του κινητό και εκείνος αναγνωρίζει τον μικρότερο αδελφό του.*

*Όταν ρωτήθηκαν σχετικά με το περιστατικό **παιδιά του σχολείου** απήντησαν πως πρόκειται για μια … «αστεία» εισαγόμενη μόδα, το λεγόμενο “happy slapping”.*

Πράγματι, πριν από λίγους μήνες στα σχολεία της Βρετανίας κυκλοφορούσε η μόδα του “happy slapping”: μια παρέα μαθητών πλησίαζε ένα άλλο παιδί, του έριχναν ένα χαστούκι, κατέγραφαν το περιστατικό με την κάμερα ενός κινητού και μετά το έστελναν σε φίλους ή το ανέβαζαν στο διαδίκτυο συμμετέχοντας σε διαγωνισμούς για το πιο πετυχημένο «χαρούμενο χαστούκι».

(από τον ημερήσιο Τύπο)

Εργασία:

- Να περιγράψετε τα συναισθήματα που βιώνει ο «μεγάλος αδελφός», μόλις αναγνωρίζει στο βίντεο τον «μικρό του αδελφό». Στη θέση του, πώς θα συμπεριφερόσαστε στο «μικρό αδελφό»; Τι στάση θα τηρούσατε απέναντι σους «συμμαθητές – θύτες»; Θα προβαίνατε σε κάποιες άλλες ενέργειες;

Στ. Φύλλο Εργασίας

Ομάδα: **«Οι παρατηρητές – αμέτοχοι ή δραστήριοι»**

Συντονιστής: …………………………..

Γραμματέας : ……………………………….

Διαμεσολαβητής: ……………………………….

Παρουσιαστής /ες: …………………………………..

Κείμενο: *Στη Β΄ Γυμνασίου μιας μεγάλης πόλης φτάνει **ένας καινούργιος μαθητής.** Ελληνόπουλο. Είναι συνεσταλμένος, μιλάει ελάχιστα, «προκαλεί» με την αδυναμία του να επικοινωνήσει, να κατοχυρώσει την ταυτότητά του. Μια μέρα, στο διάλειμμα, **επτά συμμαθητές** του τον περικυκλώνουν μες στην τάξη. Οι έξι τον χτυπούν και ο έβδομος, ο μικρός ρεπόρτερ, βιντεοσκοπεί με το κινητό του τηλέφωνο. Το βίντεο – μέσω κινητών – κάνει τον γύρο του θριάμβου στο σχολείο. Το ίδιο βράδυ «ανεβαίνει» και στο διαδίκτυο. **Ο αδελφός** του δαρμένου παιδιού φοιτά στη Β΄ Λυκείου, στο ίδιο κτιριακό συγκρότημα. Οι εικόνες του ξυλοδαρμού φτάνουν και στο δικό του κινητό και εκείνος αναγνωρίζει τον μικρότερο αδελφό του.*

*Όταν ρωτήθηκαν σχετικά με το περιστατικό **παιδιά του σχολείου** απήντησαν πως πρόκειται για μια … «αστεία» εισαγόμενη μόδα, το λεγόμενο “happy slapping”.*

Πράγματι, πριν από λίγους μήνες στα σχολεία της Βρετανίας κυκλοφορούσε η μόδα του “happy slapping”: μια παρέα μαθητών πλησίαζε ένα άλλο παιδί, του έριχναν ένα χαστούκι, κατέγραφαν το περιστατικό με την κάμερα ενός κινητού και μετά το έστελναν σε φίλους ή το ανέβαζαν στο διαδίκτυο συμμετέχοντας σε διαγωνισμούς για το πιο πετυχημένο «χαρούμενο χαστούκι».

(από τον ημερήσιο Τύπο)

Εργασία:

- Φανταστείτε ότι βρίσκεστε παρατηρητές στο παραπάνω συμβάν. Πώς πιστεύετε ότι θα αντιδρούσατε; Για κάθε περίπτωση να αιτιολογήσετε τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις σας.

Η έννοια της διαδικτυακής ταυτότητας και του "διαφορετικού". Η περίπτωση των διαδικτυακών παιχνιδιών management.

Αναστάσιος Αθανασιάδης

Εκπαιδευτικός ΠΕ 09, tasoaathanasiadis@yahoo.gr

Περίληψη

Σήμερα όλο και περισσότεροι μαθητές και όχι μόνο περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους μπροστά στην οθόνη ενός υπολογιστή προσπαθώντας να, προγραμματίσουν , οργανώσουν, διευθύνουν, ελέγξουν τις λειτουργίες μιας εικονικής (virtual) επιχείρησης. Ο σκοπός βέβαια δεν αφορά την ουσιαστική επιχειρηματική τους δραστηριοποίηση αλλά την ψυχαγωγία τους. Πολλές είναι λοιπόν οι εφαρμογές , οι οποίες είναι διαθέσιμες ακόμη και χωρίς οικονομική επιβάρυνση, τόσο στο διαδίκτυο όσο και στα έξυπνα κινητά τηλέφωνα, η διείσδυση των οποίων στη νέα γενιά έχει ξεπεράσει κάθε προσδοκία. Στην πράξη οι εμπειρίες που αποκομίζουν από την ενασχόλησή αυτή οι μικροί «επιχειρηματίες» απέχει πολύ από την πραγματικότητα και θα ήταν ίσως σκόπιμο να εστιάσουμε στο «διαφορετικό» που θα πρέπει να γίνει κατανοητό προκειμένου οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι μαθητές στα διαδραστικά αυτά παιχνίδια να είναι ουσιώδεις. Όταν , ειδικότερα, οι ρόλοι αυτοί αποτελούν μέρος μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά: Εικονικά Παιχνίδια, Διαδικτυακοί Ρόλοι, Επιχειρηματικότητα και Εκπαίδευση, Διαφορετικό

Α. Εισαγωγή

Η αυξανόμενη διείσδυση των νέων τεχνολογιών στις καθημερινές πρακτικές των νέων ανθρώπων οδηγεί στον επαναπροσδιορισμό θεμελιωδών εννοιών οι οποίες οφείλουν να προσαρμοστούν στα δεδομένα και στις ιδιαιτερότητες του ψηφιακού περιβάλλοντος. Το πιο συγκλονιστικό στοιχείο αυτού του νέου κόσμου είναι ότι ανατρέπει πλήρως τον τρόπο με τον οποίο ο νέος άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο, την έννοια του «ζωντανού» και του «ανθρώπινου».

Τα διαδικτυακά παιχνίδια απαιτούν μια συγκροτημένη στρατηγική διαχείρισης της ταυτότητας τόσο για τους μαθητές που έχουν πρόσβαση και συναλλάσσονται με αυτά, όσο και για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να ξεκαθαρίσουν τους διαφορετικούς ρόλους και τις διαφορές της πραγματικής από την εικονική ζωή. Το διερευνητικό πλαίσιο της εργασίας αυτής, βασίζεται στην αποδοχή της υπόθεσης ότι με τον καταιγισμό της πληροφορίας που προσφέρει ο υπολογιστής, το ενδεχόμενο συσσώρευσης επιφανειακής γνώσης, χωρίς το ουσιαστικό γνώρισμα της διάκρισης, αναδεικνύει τον κίνδυνο άγνοιας της ''άκριτης'' ενασχόλησης, που μπορεί να επηρεάσει τη προσωπική ταυτότητα του μαθητή, αφού ενσαρκώνει παθητικά διάφορους εικονικούς ρόλους, που πολλές φορές απέχουν πολύ από τους ρόλους της πραγματικής ζωής.

Σκοπός λοιπόν της εργασίας είναι να επισημάνει τη σημασία που έχει η προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον ψηφιακό κόσμο συνεκτιμώντας τον προβληματισμό που πηγάζει από την διαφορετικότητα της διαδικτυακής ταυτότητας, ώστε να μελετηθούν οι πτυχές της, με στόχο να αποφευχθεί οποιαδήποτε διαστρέβλωση ή αποπροσανατολισμός των μαθητών, αφού ο παιδαγωγός δεν προσφέρει έτοιμη γνώση στο μαθητή, αλλά του ανοίγει το δρόμο προς τη γνώση ως προσωπική κατάκτηση του μαθητή.

Β. Παρουσίαση

Β1. Οι Εφαρμογές

Τα διαδικτυακά παιχνίδια παίζονται στον Η/Υ ή στις παιχνιδομηχανές και μέσω του διαδικτύου, ο χρήστης μπορεί να παίζει και να αλληλεπιδρά με άλλους σε εικονικό κόσμο. Τα πιο διαδεδομένα παιχνίδια διοίκησης/διαχείρισης μιας εταιρείας είναι τα BigFarm, HayDay, Smurfs' Village, αλλά και το Football manager. Ένα παιχνίδι επιχειρήσεων (business game) είναι μια άσκηση λήψης αποφάσεων προσομοιώνοντας ένα μοντέλο λειτουργίας. Στόχος της άσκησης, είναι οι συμμετέχοντες να διοικήσουν την επιχείρηση και να κατανοήσουν τα στάδια της λειτουργίας της στο παραγωγικό και στο οικονομικό κομμάτι της. Για το λόγο αυτό τα παιγνίδια καλούνται και «παίγνια διοίκησης».

1. Στο Football Manager (management game) μπορείς να αναλάβεις την αγαπημένη σου ομάδα και να την διαμορφώσεις όπως θέλεις εσύ, να αντιμετωπίσεις όλες τις δυσκολίες και τις προκλήσεις και να την οδηγήσεις στην κορυφή, σε ένα εξαιρετικά ρεαλιστικό περιβάλλον τόσο για τις ομάδες και τις διοργανώσεις όσο και για τους παίκτες, τους προπονητές, τους δημοσιογράφους και τα μέσα.
2. Η φιλοσοφία του Big Farm (business game προσομοίωσης μιας αγροτικής εκμετάλλευσης) περιγράφεται στην ακόλουθη δήλωση του δημιουργού του: ¨*Διαγωνίσου με τους φίλους σου και άλλους παίκτες για να έχεις την καλύτερη αγροτική εκμετάλλευση του κόσμου. Άρχισε να καλλιεργείς, να αυξάνεις τα ζώα σου. Φτιάξτε σπίτια για κατοικία ή σταβλισμό και άλλα κτίρια για να παράγεις προϊόντα. Πούλησε και αγόρασε προϊόντα για να ευδοκιμήσεις. Μίσθωσε εργαζόμενους για να σε*

βοηθήσουν, δημιούργησε συνεταιρισμούς και έτσι θα μεγεθυνθείς πολύ περισσότερο και καλύτερα. Επισκέψου τα αγροκτήματα των φίλων σου για να δεις αν είναι καλύτεροι από εσένα".

3. Την ίδια φιλοσοφία ακολουθούν και οι εφαρμογές HayDay. και Smurf's Village. Η ταυτότητα – ρόλος που αναλαμβάνει ο παίκτης αφορά αυτού του αγρότη παραγωγού επιχειρηματία, ο όποιος βρισκόμενος στην φυσική γαλήνη της εξοχής, ζει μία ήρεμη ζωή καλλιεργώντας τη γη και εκτρέφοντας διάφορα ζώα. Σκοπός του είναι να θερίζει τις σοδειές του, να μεγαλώνει την φάρμα του επεκτείνοντάς την κτίζοντας νέες παραγωγικές μονάδες˙ όπως, η κατασκευή φούρνου για την εκμετάλλευση της πρωτογενούς παραγωγής , τυροκομείο κ.α. Επιπλέον εμπορεύεται τα αγαθά που παράγει στο δικό του κατάστημα, που βρίσκεται κοντά στον κεντρικό δρόμο προβάλλοντάς τα στην τοπική εφημερίδα.
4. Στην περίπτωση του Smurf village, έχουμε το παράδειγμα μιας κλειστής κοινότητας (οικονομίας) η οποία προσπαθεί να καλύψει την ανάγκες της με ίδια μέσα, μέσω της παραγωγής και την εμπορίας προϊόντων. Όλα αυτά ενταγμένα στο κλασικό περιβάλλον των γνωστών κινούμενων σχεδίων και ηρώων.

Οι παραπάνω εφαρμογές διατίθενται κατά βάση δωρεάν προς τους παίκτες τους, ωστόσο δίνεται η δυνατότητα της αγοράς «προνομίων» με την εξαργύρωση πραγματικού χρήματος , χρεώνοντας το συνδεδεμένο λογαριασμό του παίκτη.

Β2. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα διαδικτυακών παιχνιδιών

Σε έρευνα του ο Hickmott (2006), κατέγραψε τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που μπορούν να προσφέρουν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ειδικότερα ως πλεονεκτήματα χρήσης ηλεκτρονικών παιχνιδιών παρουσιάστηκαν τα ακόλουθα:

- ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων μάθησης, όπως: γνωστική επεξεργασία, λογική σκέψη και ανεξάρτητη λήψη αποφάσεων.
- ενθάρρυνση διαπροσωπικών σχέσεων, με αποτέλεσμα τη συλλογική και ανταγωνιστική συμπεριφορά σε ένα στρατηγικό πλαίσιο
- δυνατότητα ενσάρκωσης διαφορετικών χαρακτήρων, βοηθώντας έτσι να αναπαραχθούν συμπεριφορές ανοχής και κατανόησης.
- εμπλοκή σε δραστηριότητες που θα ήταν πολύ δαπανηρές ή δύσκολες να εφαρμοστούν μέσα στην τάξη.
- παιχνίδια προσομοίωσης θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την προετοιμασία των μαθητών για το χώρο της εργασίας.
- σύνδεση μεταξύ των δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη και τη ζωή έξω από το σχολείο. Μια τέτοια σύνδεση θα συμβάλει στην ενίσχυση της μάθησης και μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να συνεχίσουν να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους έξω από το περιβάλλον της τάξης.
- παροχή ενός ασφαλούς τεχνητού περιβάλλοντος στο οποίο οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορούν να αισθάνονται περισσότερο διατεθειμένοι να εξερευνήσουν, να διερευνήσουν και να εκφραστούν.

Ενώ ως μειονεκτήματα χρήσης ηλεκτρονικών παιχνιδιών καταγράφηκαν τα ακόλουθα:

- η υπερβολική χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και επιθετικές στάσεις και συμπεριφορές.
- απόσπαση της προσοχής από τη μάθηση. Οι παίκτες - μαθητές επικεντρώνονται στο στόχο της ολοκλήρωσης του παιχνιδιού αντί να τα χρησιμοποιούν ως εργαλείο μάθησης.
- δεν μπορούν να ενισχυθούν κάποιες δεξιότητες μέσα σε ένα παιχνίδια, αν δεν προϋπάρχουν ήδη σε ένα βαθμό.
- ο υπερβολικός χρόνος ενασχόλησης με το ηλεκτρονικό παιχνίδι μπορεί να προκαλέσει σωματικά συμπτώματα, όπως πόνο στις αρθρώσεις.
- σε πολλά παιχνίδια οι χαρακτήρες και το περιβάλλον τείνουν να είναι βίαιοι και να έχουν στερεότυπα.
- ορισμένα παιχνίδια τα οποία είναι ιδιαίτερα ελκυστικά και προτρεπτικά μπορεί να γίνουν εθιστικά και να οδηγήσουν σε κοινωνική απομόνωση, χαμηλή αυτοεκτίμηση και φτωχές κοινωνικές δεξιότητες αλληλεπίδρασης.

Β3. Οι ρόλοι των παικτών - μαθητών

Διερευνώντας πρωτίστως τα στοιχεία που συνθέτουν τα διαδικτυακά παιχνίδια αναφορικά με το επιστημονικό πεδίο της Οικονομίας – Διοίκησης, εκτιμάται πως αυτά αποτελούν μία πολύ καλή προσομοίωση του πραγματικού κόσμου.

Εφόσον η επιχείρηση ορίζεται ως *«μια παραγωγική - οικονομική μονάδα, με την έννοια ότι συνδυάζει και αξιοποιεί τους συντελεστές παραγωγής (εργασία, κεφάλαιο, γνώση, τεχνολογία, κ.α.), προκειμένου να παράγει προϊόντα ή υπηρεσίες, με σκοπό τη διάθεση τους μέσω του μηχανισμού της αγοράς στους καταναλωτές»* (Μπουραντάς Δ. κ.α.,1999, σελ.25), οι διαδικτυακές εφαρμογές στηρίζουν πλήρως αυτό τον ορισμό.

Τα οικονομικά αγαθά ή προϊόντα είναι αποτέλεσμα κάποιας παραγωγικής διαδικασίας. Τα στοιχεία που συντελούν στην παραγωγική διαδικασία ονομάζονται συντελεστές της παραγωγής και είναι: η Εργασία, το Έδαφος, το Κεφάλαιο, η Επιχειρηματικότητα . Στις επιχειρήσεις επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματική αξιοποίηση των συντελεστών παραγωγής, λόγω της επίτευξης "οικονομιών κλίμακας". Αυτό σημαίνει ότι, λόγω της μεγάλης ποσότητας εργασιών ή παραγωγής προϊόντων, έχουμε εξοικονόμηση πόρων (Μπουραντάς Δ. κ.α.,1999, σελ.16).

Η βασικές λειτουργίες μίας επιχείρησης και κατ΄ επέκταση οι ρόλοι που δημιουργούνται στα πλαίσια αυτών είναι η Παραγωγική , η Εμπορική , η Οικονομική και μία σειρά από άλλες λειτουργίες όπως της έρευνας και ανάπτυξης , των πληλοφοριών, της αποθήκευσης κ.α.

Οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι παίκτες είναι ουσιαστικά και οι ρόλοι που συναντώνται στην πραγματική οικονομία και την διοίκηση των επιχειρήσεων. Έτσι λοιπόν παρατηρούμε ο παίκτης-μαθητής να ενσαρκώνει τους ακόλουθους ρόλους:

Ρόλοι	***Τεκμηρίωση Ρόλου***
Επιχειρηματίας	*Ως ιδιοκτήτης της Φάρμας , ο οποίος από μία μικρή μονάδα προσπαθεί να αναπτυχθεί , μέσω της δημιουργικότητας και του συντονισμού των διαθέσιμων παραγωγικών συντελεστών που έχει στην κατοχή του.*
Διευθυντή Οικονομικών	*Ως ο μόνος αρμόδιος για την είσπραξη και καταγραφή των οικονομικών στοιχείων της «επιχείρησης».*
Διευθυντή Παραγωγής:	*Ως συντονιστής των ενεργειών που απαιτούνται στην παραγωγική διαδικασία*
Διευθυντή Μάρκετινγκ:	*Ως αυτός ο οποίος αποφασίζει για το ποιο προϊόν θα παραχθεί, σε ποια τιμή θα πουληθεί, μέσα από ποιο κανάλι διανομής και με ποιες μεθόδους θα προωθηθεί.*
Διευθυντή Ανθρώπινου Δυναμικού:	*Ως υπεύθυνος για την ενθάρρυνση, παρακίνηση , ενεργοποίηση και καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού που έχει στην εποπτεία του.*

Ενώ λοιπόν οι ρόλοι αυτοί απαιτούνται για την επίτευξη μεγαλύτερου σκορ στο παιχνίδι, δεν είναι ξεκάθαρο το κατά πόσο οι «παίκτες»- μαθητές, αντιλαμβάνονται ορθά και πλήρως τους ρόλους αυτούς. Ενώ φέρονται ως επιχειρηματίες δεν αντιμετωπίζουν ωστόσο το μέγα πρόβλημα της χρηματοδότησης των ιδεών τους, όπως συμβαίνει στην πράξη. Δεν βρίσκονται ποτέ αντιμέτωποι με το πρόβλημα της ρευστότητας, που ταλανίζει, ιδιαίτερα σήμερα, τις επιχειρήσεις. Επομένως στον εικονικό αυτό χώρο αποσιωπείται η συγκεκριμένη πτυχή.

Η επιχειρηματικότητα ορίζεται σύμφωνα με τον Μπουραντά κ.α.(1999), ως ο συνδυασμός των παραγωγικών συντελεστών με σκοπό τη δημιουργία υλικών αγαθών ή υπηρεσιών. Εμπεριέχει το στοιχείο της εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών καθώς επίσης και το στοιχείο του κινδύνου. Στις εφαρμογές αυτές ο κίνδυνος εξαλείφεται και το ευρύτερο περιβάλλον παρουσιάζεται με τη μικρότερη ως ελάχιστη αβεβαιότητα.

Παράλληλα ο Rumlet (1987), ορίζει την επιχειρηματικότητα ως την δημιουργία μιας νέας επιχείρησης. Με τον όρο όμως ΄νέα΄ δεν αναφέρεται σε μία επιχείρηση η οποία αντιγράφει πλήρως μία ήδη υπάρχουσα αλλά μία η οποία έχει να παρουσιάσει κάτι νέο – διαφορετικό. Στις ηλεκτρονικές εφαρμογές που παρουσιάστηκαν παραπάνω αυτό το νέο δεν διερευνάται καθώς δεν δίνεται καμία πληροφορία για το ευρύτερο πλαίσιο της αγοράς με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αξιολογηθεί αν η επιχειρηματική ιδέα αποτελεί καινοτομία ή απλά πορεύεται στα χνάρια πολλών άλλων παρόμοιων επιχειρηματικών προσπαθειών.

Στο λειτουργικό επίπεδο της οικονομικής διαχείρισης δεν υπάρχουν οι περιορισμοί που προκύπτουν από τις υποχρεώσεις της επιχείρησης προς το κράτος, οι οποίες, εξαιτίας της μεταβλητότητάς τους, αποτελούν και το βασικό λόγο της μειωμένης επιχειρηματικής δραστηριότητας.

Η έννοια του διαφορετικού, διαφαίνεται στα πλαίσια της κριτικής αξιολόγησης του ρόλου του διευθυντή Μάρκετινγκ. Στον πραγματικό κόσμο, ο ρόλος αυτός είναι επιφορτισμένος με τη διερεύνηση των αναγκών των καταναλωτών μέσω της έρευνας μάρκετινγκ και βάση των αποτελεσμάτων αυτής ,επιλέγονται τα προϊόντα- υπηρεσίες που θα παραχθούν και θα προωθηθούν. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από τον ορισμό που δίνει το American Marketing Assosiation,(2004) για την έρευνα μάρκετινγκ σύμφωνα με το οποίο «*Έρευνα Αγοράς είναι η λειτουργία, η οποία συνδέει τον καταναλωτή, τον πελάτη και το περιβάλλον με την επιχείρηση μέσω πληροφοριών που απαιτούνται για να εντοπιστούν και να προσδιοριστούν ευκαιρίες και προβλήματα του Μάρκετινγκ [....]. Η έρευνα Marketing προσδιορίζει τις απαιτούμενες πληροφορίες προκειμένου οι επιχειρήσεις να λάβουν ορθές επιχειρηματικές αποφάσεις.*

Αξίζει να σημειώσουμε πως η έννοια του μάρκετινγκ ξεκινάει από τον πελάτη – καταναλωτή και πηγαίνει προς της επιχείρηση, διαφορετικά η πορεία της τελευταίας, προς την αποτυχία, είναι προδιαγεγραμμένη. Η βασική αυτή λειτουργία του Μάρκετινγκ στις διαδικτυακές- ηλεκτρονικές εφαρμογές που αναφέρθηκαν, δεν προσεγγίζεται και έτσι ο παίκτης μαθητής του παιχνιδιού, δεν αντιλαμβάνεται ούτε τη σπουδαιότητα ούτε τη δυσκολία της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Η επιλογή των προϊόντων που θα παραχθούν και θα προωθηθούν προς τον τελικό καταναλωτή γίνεται υποκειμενικά από τον παίκτη- μαθητή, χωρίς διερεύνηση των πραγματικών αναγκών των τελικών καταναλωτών.

Παράλληλα, σε θέματα που άπτονται της προώθησης των παραγόμενων προϊόντων, παρατηρούμε να χρησιμοποιείται μονοδιάστατα ένα στοιχείο του μίγματος προώθησης και έτσι βλέπουμε ως εργαλείο προώθησης να αποτελεί κυρίως η διαφήμιση . Γνωρίζοντας όμως πως το συγκεκριμένο στοιχείο της προώθησης περιλαμβάνει 4 επιμέρους διαστάσεις, τη διαφήμιση, την προώθηση πωλήσεων, την προσωπική πώληση και τις δημόσιες σχέσεις, αντιλαμβανόμαστε πως ο παίκτης δεν έχει πλήρη γνώση των δυνατοτήτων που του προσφέρει το επιστημονικό αυτό πεδίο προς όφελος της επιχείρησής του.

B4. Συμπεράσματα

Παρ' όλες τις αστοχίες που απορρέουν από τους ρόλους που αναλαμβάνουν οι μαθητές - παίκτες στα διάφορα ηλεκτρονικά παιχνίδια του διαδικτύου, σε σχέση με τον πραγματικό κόσμο, δεν μπορούμε να μην αποδεχθούμε την χρηστικότητα των εφαρμογών αυτών στα πλαίσια μια εκπαιδευτικής διαδικασίας ως παιδαγωγικά εργαλεία. Στην βιβλιογραφία, πολλοί μελετητές της παιδαγωγικής δράσης έχουν υποστηρίξει την αναγκαιότητα της κριτικής σκέψης και της γνώσης μέσω της εμπειρίας (Shulman, 1987). Επιπλέον στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για την υποχρεωτική εκπαίδευση προβλέπεται η διαθεματικότητα, η οποία κατά τον Αλαχιώτη (2002) αφορά μία ολιστική εν συντομία θεώρηση της γνώσης, η οποία επιτρέπει στο μαθητή να

διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των διαφόρων και διαφορετικών επιστημονικών χώρων που σχετίζονται μεταξύ τους αλλά και με ζητήματα της καθημερινής ζωής. Για την υλοποίησή της σε διδακτικό επίπεδο προτείνονται ανά βαθμίδα και ανά γνωστικό αντικείμενο ιδιαίτερες δραστηριότητες. Ωστόσο, καταγράφονται και ορισμένες δεξιότητες, τις οποίες θα πρέπει να αποκτήσει ή να καλλιεργήσει ο μαθητής. Μία από αυτές τις δεξιότητες είναι η καλλιέργεια της ικανότητας κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών εκ μέρους του μαθητή. Ως εκ τούτου, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης αποτελεί ζητούμενο πρωταρχικό για όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Φ.Ε.Κ., τ. Β΄, αρ. 303/13-03-03, σελ. 3739).

Έτσι λοιπόν τέτοιου είδους προσομοιώσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν το μέσο για το μετασχηματισμό του γνωστικού αντικειμένου στη διδασκαλία. Κομβικό σημείο, αποτελεί ο ρόλος του παιδαγωγού, ο οποίος ως ρυθμιστής – διευκολυντής της παιδαγωγικής σχέσης θα πρέπει να δίνει στον μαθητή τις απαραίτητες κατευθύνσεις για να ξεπεραστούν οι αστοχίες που υπάρχουν σε τέτοιου είδους εικονικά περιβάλλοντα.

Παρ' όλα αυτά υπάρχουν αρκετές δυσκολίες και προβληματισμοί για τη χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με τον Βασιλείου (2009) οι λόγοι αυτοί εδράζουν στις ακόλουθες τρεις πτυχές: στις εμπλεκόμενες στην εκπαιδευτική διαδικασία αρχές, στους εκπαιδευτικούς και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

- *Οι εμπλεκόμενες στην εκπαιδευτική διαδικασία αρχές (υπουργείο παιδείας, διευθυντές εκπαίδευσης και σχολικών μονάδων, σχολικοί σύμβουλοι):* ούτε έχουν ενημερωθεί, αλλά και ούτε πειστεί για τις δυνατότητες και τα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα των ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Για το λόγο αυτό άλλωστε και δεν ενθαρρύνουν τέτοιες πρωτοβουλίες.
- *Οι εκπαιδευτικοί:* δυσκολεύονται να συνδέσουν τη σχέση ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού με την ενότητα του μαθήματος που διδάσκουν. Θεωρούν το περιεχόμενο του παιχνιδιού ακατάλληλο και επιστημονικά μη τεκμηριωμένο, ώστε να το χρησιμοποιήσουν. Τέλος, δεν διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο για να εξοικειωθούν με το ηλεκτρονικό παιχνίδι, αλλά και την κατάλληλη μέθοδο ώστε να το χρησιμοποιήσουν σωστά και αποτελεσματικά στην τάξη τους.
- *Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών:* περιορίζει πρωτοβουλίες που δαπανούν πολύτιμο χρόνο μαθήματος, όπως τη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών, κυρίως στις μεγάλες τάξεις.

Ωστόσο, σε έρευνά της η Yee,(2006), αναφέρει πως διαφορετικοί άνθρωποι επιλέγουν να παίξουν παιχνίδια στο διαδίκτυο για διαφορετικούς λόγους και επιπλέον το ίδιο παιχνίδι μπορεί να έχει διαφορετική σημασία και επιπτώσεις σε διαφορετικούς παίκτες. Τα παραπάνω συνηγορούν πως η επιλογή μιας εφαρμογής μπορεί να υπονοεί πτυχές της προσωπικότητας και των δεξιοτήτων των παικτών. Υπό το πρίσμα αυτό, τέτοιου είδους προσομοιώσεις θα μπορούσαν να αναδείξουν χαρακτηριστικά και δεξιότητες των παικτών - μαθητών και αυτό θα μπορούσε ίσως να αποτελέσει βασικό εργαλείο στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και συμβουλευτικής για την μετέπειτα επαγγελματική πορεία των μαθητών.

Εν κατακλείδι, στόχος των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η μετάδοση των επιστημονικών γνώσεων, αναδεικνύοντας όμως τις διαφορές του πραγματικού από τον εικονικό κόσμο, ώστε να αποφευχθεί ο αποπροσανατολισμός των μαθητών από την ψηφιακή ενασχόλησή τους αλλά και η προσπάθεια συγκερασμού όλων των θετικών πτυχών από την χρήση των συγκεκριμένων εφαρμογών μέσα στα πλαίσια και στους περιορισμούς των ελληνικού σχολικού περιβάλλοντος.

Β5. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αλαχιώτης,Σ.,(2002). Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε Ιούνιος 6,2015,από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf

American Marketing Association: Marketing Power. Διαθέσιμο σε: http://www.marketingpower.com/AboutAMA/Pages/DefinitionofMarketing.aspx, πρόσβαση 24/1/2014.

Βασιλείου, Β. (2009). Εκπαιδευτική αξία των ηλεκτρονικών παιχνιδιών. E-Learning blog. Available at: http://billbas.wordpress.com/tag/computer-games/

Big Farm Goodgame Studios, Διαθέσιμο σε http://bigfarm.goodgamestudios.com/, πρόσβαση 24/3/2015.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού – Γυμνασίου. (2003, Μάρτιος 13). Φ.Ε.Κ., τ. Β΄, αρ.303/2003, Παράρτημα, τόμος Α΄, σελ. 3733 – 3739.

Hay Day - Android Apps on Google Play, Διαθέσιμο σε: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.supercell.hayday, πρόσβαση 23/3/2015.

Hickmott, D. B. (2006). Disadvantages of computer games in education. Διαθέσιμο από http://www.newman.ac.uk

Μπουραντάς, Α., κ.α.,1999. Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Rumlet,R.P.(1987).Theory, strategy and entrepreneurship. In: S.A. Alvarez et al (Eds), Handbook of Entrepreneurship research (pp 11-32). New York: Springer.

Shulman S.L., (1987). Aspects of Pedagogical Reasoning. Harvard Educational Review, pp 14-19.

Smurfs' Village - Android Apps on Google Play. Διαθέσιμο σε https://play.google.com/store/apps/details?id=com.capcom.smurfsandroid, πρόσβαση 25/3/2015.

Yee, N., (2006). Motivations for play in online games. *Cyber Psychology & Behavior.* Ανακτήθηκε Μάιος 20, 2015, από http://online.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/cpb.2006.9.772

Αξιοποιώντας τις αρχές τις διαφοροποιημένης παιδαγωγικής σε παρέμβαση για την αποτροπή του σχολικού εκφοβισμού

Άννα Μπαφίτη
Εκπαιδευτικός ΠΕ10-Κοινωνιολόγος, Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Φλώρινας, anbafiti@gmail.com

Περίληψη

Το σχέδιο διδασκαλίας αφορά σε παρέμβαση για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, με εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, ώστε ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών/τριών της τάξης. Σχεδιάστηκε για παιδιά της Τετάρτης και της Πέμπτης Τάξης Δημοτικού, προβλέπει τη διάθεση τεσσάρων διδακτικών ωρών και προτείνεται να εφαρμοσθεί στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης ή των δράσεων για την Πανελλήνια Ημέρας κατά της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού. Περιλαμβάνει την αξιοποίηση σύγχρονων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, όπως τα παιχνίδια ρόλων, η εννοιολογική χαρτογράφηση και η χρήση των νέων τεχνολογιών. Μέσω των δραστηριοτήτων, οι μαθητές και μαθήτριες αναμένεται να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, να διαμορφώσουν αρνητική στάση έναντι του εκφοβισμού, να βοηθηθούν να αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό, είτε ως θύματα είτε ως παρατηρητές, να κατανοήσουν ότι η οπτική του ατόμου ως προς τα προβλήματα που αντιμετωπίζει είναι σημαντικός παράγοντας για την επίλυσή τους και να ενισχύσουν τη σχέση με τους συμμαθητές τους.

Λέξεις κλειδιά: εκφοβισμός, διαφοροποίηση.

Α. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Dan Olweus (2009: 29), «ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται, κατ΄ επανάληψη και κατ΄ εξακολούθηση, σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές». Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί σε διεθνές επίπεδο αντικείμενο διαρκώς εντεινόμενης μελέτης και ενασχόλησης σε επίπεδο παραγωγής πολιτικών για την πρόληψη και αντιμετώπισή του. Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται στις σχολικές μονάδες για την πρόληψη του φαινομένου, περιλαμβάνουν συζητήσεις, παρουσιάσεις ή/και βιωματικές δραστηριότητες και έχουν συνήθως ως συντονιστές/εμψυχωτές ψυχολόγους, κοινωνικούς επιστήμονες ή εκπαιδευτικούς.

Η παρέμβαση που προτείνεται στην παρούσα εργασία έχει δύο βασικά χαρακτηριστικά που της προσδίδουν καινοτομικό χαρακτήρα. Από τη μία πλευρά, ενσωματώνει τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, φιλοδοξώντας να ανταποκριθεί στη μαθησιακή ετοιμότητα, στα ενδιαφέροντα, στο στυλ μάθησης και στις κλίσεις κάθε μαθητή και μαθήτριας, ώστε όλα τα παιδιά να επωφεληθούν από τη μαθησιακή διαδικασία (Δημητριάδου, 2014).

Από την άλλη πλευρά, περιλαμβάνει την αξιοποίηση ψηφιακής εφαρμογής –συνδυασμός παιχνιδιού και ιστορίας- που δημιουργήθηκε από τη γράφουσα. Ο παιγνιώδης χαρακτήρας της αποτελεί θετικό προβλεπτικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητά της, δεδομένου ότι μεγάλος αριθμός ερευνών έχουν αναδείξει τη σημαντική συμβολή του ψηφιακού παιχνιδιού στην επίτευξη μαθησιακών στόχων (Facer, 2002), λόγω της ελκυστικότητας και της διαδραστικότητάς του (Prensky, 2001). Στην ελκυστικότητά της προσδοκάται να συμβάλουν οι χαρακτήρες, η πλοκή, τα αισθητικά χαρακτηριστικά της (χρώμα, ήχος) καθώς και η κίνηση και οι εκφράσεις των χαρακτήρων (animation).

Το σχέδιο διδασκαλίας έχει διαμορφωθεί για αξιοποίηση στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης, ως βραχύ σχέδιο εργασίας με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό. Ιδιαίτερα ενδείκνυται η εφαρμογή του εξάλλου, στο πλαίσιο της Πανελλήνιας Ημέρας κατά της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού (6 Μαρτίου).

Απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες της Δ΄ ή Ε΄ Τάξης Δημοτικού και έχει διάρκεια 4 διδακτικών ωρών.

Γενικός σκοπός του σχεδίου είναι η πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Επιμέρους διδακτικοί στόχοι είναι οι ακόλουθοι:

Γνωστικοί

Οι μαθητές/τριες να:

- Διακρίνουν τον σχολικό εκφοβισμό από τις άλλες μορφές βίας, αλλά και από τους αθώους αστεϊσμούς μεταξύ συνομηλίκων
- Εντοπίζουν τα αίτια και τις συνέπειες του εκφοβισμού
- Συνοψίζουν τις δυνατότητες αντίδρασης από την πλευρά των θυμάτων και των παρατηρητών/τριών
- Επιλύουν προβλήματα που αφορούν στις σχέσεις με τους συνομηλίκους

Συναισθηματικοί

Οι μαθητές/τριες να:

- Βιώσουν το συναίσθημα ενός παιδιού που εκφοβίζεται

- Αισθανθούν χαρά με την εμπλοκή τους σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες κλίσεις τους
- Αισθανθούν την ικανοποίηση της επίτευξης, ανεξαρτήτως του επιπέδου μαθησιακής ετοιμότητάς τους

Κοινωνικοί

Οι μαθητές/τριες να:

- Συνεργαστούν αποτελεσματικά για την επίλυση προβλημάτων
- Ενισχύσουν τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους

Μεταγνωστικοί

Οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να:

- Παρουσιάζουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους για το θέμα
- Εξηγούν τον τρόπο που σκέφτηκαν για να επιλέξουν μεταξύ δυνατών λύσεων
- Συνοψίζουν τις αλλαγές που επήλθαν στις γνώσεις τους με τη μαθησιακή διαδικασία
- Αξιολογούν τη μάθησή τους

Ως προς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, οι μαθητές και μαθήτριες αναμένεται να:

- Αναπτύξουν ενσυναίσθηση, κατανοώντας τις συνέπειες του εκφοβισμού
- Διαμορφώσουν αρνητική στάση έναντι του εκφοβισμού
- Βοηθηθούν να αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό, είτε ως θύματα είτε ως παρατηρητές
- Κατανοήσουν ότι η οπτική του ατόμου ως προς τα προβλήματα που αντιμετωπίζει είναι σημαντικός παράγοντας για την επίλυσή τους.
- Βελτιώσουν τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους

Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, η οποία συνιστά το θεωρητικό θεμέλιο της συγκεκριμένης πρότασης, προτάσσει την αναγκαιότητα προσαρμογής του σχολείου στις ιδιαιτερότητες του/της μαθητή/τριας, με στόχο την επίτευξη της καλύτερης δυνατής εμπειρίας μάθησης (Δημητριάδου, 2014).

Η παραδοσιακή διδασκαλία, αυτή που έχει επικρατήσει στις διδακτικές αίθουσες, χαρακτηρίζεται από ομοιομορφία, από την υπόρρητη απαίτηση οι μαθητές και μαθήτριες να επιτύχουν τους ίδιους ακριβώς μαθησιακούς στόχους, με την ίδια μέθοδο και τον ίδιο ρυθμό (Βαστάκη, 2010), παραθεωρώντας τις ατομικές διαφορές τους και τις διαφορετικές προϋποθέσεις μάθησης. Όποιο παιδί δεν ανταποκρίνεται, απλώς αποτυγχάνει.

Αντίθετα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία διακρίνεται από ευαισθησία για τις διαφορές μεταξύ των μαθητών. Στο πλαίσιό της καταβάλλεται από τον εκπαιδευτικό οργανωμένη προσπάθεια, τόσο σε οργανωτικό, όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο, ώστε να ανταποκριθεί, με τρόπο δίκαιο και αποτελεσματικό, στις ικανότητες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους (Κοσσυβάκη, 2002). Πρόκειται για μέθοδο που «αντιμετωπίζει τους μαθητές ως βιογραφίες και όχι ως κόπιες της ίδιας εικόνας» (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Η διαφοροποίηση παρεμβαίνει στο περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, στη διαδικασία, αλλά και στο τελικό προϊόν της διδασκαλίας. Παρέχεται έτσι στον μαθητή ποικιλία σε περιστάσεις, εργαλεία και εργασίες, ώστε να εργάζεται σε ό,τι του ταιριάζει (Δημητριάδου, 2014). Σύμφωνα με την Κουτσελίνη (2008), η διαφοροποίηση αναλύεται σε δύο διαστάσεις: Από τη μία πλευρά, στην οργανωτική διάσταση, η οποία εμπεριέχει τη διαφοροποίηση του χώρου, της οργάνωσης της τάξης, των εναλλακτικών μεθόδων, του ρυθμού μαθήματος, του αριθμού ασκήσεων, της έκτασης υλικών και ύλης, του αριθμού μέσων, του αριθμού δραστηριοτήτων και των εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης. Από την άλλη, στην παιδαγωγική διάσταση, η οποία συνίσταται στη διαφοροποίηση του σκοπού και των στόχων, του περιεχομένου, των ασκήσεων και των διδακτικών υλικών, του τελικού προϊόντος/αποτελέσματος, της επικοινωνίας/αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και της ανατροφοδότησης που παρέχεται από τον δάσκαλο.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση συνδέεται με τη θεωρία του εποικοδομισμού, ο οποίος προωθεί την ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης εκ μέρους του μαθητή βάσει των προϋπαρχουσών γνώσεών και εμπειριών του, αποδίδει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική διάδραση και σε όλους τους τύπους λεκτικών ανταλλαγών και επιδιώκει μάθηση με νόημα, μέσω αυθεντικών μαθησιακών δραστηριοτήτων (Φρυδάκη, 2009).

Παράλληλα, αντλεί τη θεωρητική της νομιμοποίηση από τις θεωρίες για τα μαθησιακά στυλ (learning styles), τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης (multiple intelligences) (Gardner, 1987) και τα κίνητρα μάθησης (Kougl, 1997, στο Δημητριάδου, 2014).

Η προτεινόμενη εδώ διδακτική παρέμβαση υιοθετεί την προσέγγιση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, δεδομένου ότι ανταποκρίνεται:

- στη μαθησιακή ετοιμότητα κάθε παιδιού: Παρέχεται δυνατότητα διαφορετικού ρυθμού απόκρισης στο ψηφιακό παιχνίδι και προβλέπεται παροχή υποστήριξης από τον δάσκαλο στους μαθητές με τις μεγαλύτερες δυσκολίες, αλλά και ερωτήσεις αξιολόγησης για κάθε επίπεδο μάθησης

- στα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών: Προβλέπεται ομαδοποίηση των μαθητών στο στάδιο ανάδειξης των αρχικών ιδεών τους, οι δραστηριότητες έχουν παιγνιώδη και διαδραστικό χαρακτήρα, ενώ από το ψηφιακό παιχνίδι δεν απουσιάζει το χιουμοριστικό στοιχείο, με σκοπό την ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών
- στους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης των παιδιών: Εκτός της γλωσσικής και λογικο-μαθηματικής ευφυΐας, αξιοποιούνται επίσης η οπτική, η κιναισθητική-σωματική και η διαπροσωπική, μέσω των δραστηριοτήτων που μπορούν οι μαθητές να επιλέξουν.

Πιο συγκεκριμένα, ακολουθώντας την ταξινόμηση που προτείνει η Κουτσελίνη (2008), η συγκεκριμένη παρέμβαση εμπεριέχει τα ακόλουθα στοιχεία από αυτά που συνθέτουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην οργανωτική και παιδαγωγική διάστασή της,

Οργανωτική διάσταση

- Χώρος: Δημιουργούνται κέντρα μάθησης/ενδιαφέροντος, στα οποία οι μαθητές εργάζονται σαν ηθοποιοί, ζωγράφοι ή λογοτέχνες.
- Οργάνωση της τάξης: Είναι ευέλικτη και διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες των δραστηριοτήτων. Οι μαθητές άλλοτε εργάζονται σε ομάδες και άλλοτε σε κύκλο.
- Ρυθμός μαθήματος: Ο χρόνος επεξεργασίας των έργων που αναλαμβάνουν οι ομάδες είναι ευέλικτος, ώστε όλοι οι μαθητές να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους. Επιπλέον, στο ψηφιακό παιχνίδι δεν προβλέπεται χρονομέτρηση για την ανάδειξη νικητή.
- Οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας: Χρησιμοποιείται παιγνιώδης ψηφιακή εφαρμογή, με σκοπό την οπτικοποίηση, τη σύνδεση με την καθημερινότητα και τη διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών.
- Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης: Η έμφαση δίνεται στη διαμορφωτική αξιολόγηση, κατά τη διάρκεια της οποίας ανατίθενται διαφορετικά έργα, με βάση τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι οποίοι μπορούν να επιλέξουν τις δραστηριότητες με τις οποίες θα ασχοληθούν.
- Διάρθρωση και πορεία της διδασκαλίας: Χαρακτηρίζεται από ευελιξία, δεδομένου ότι προβλέπονται εναλλακτικά έργα που καλύπτουν την πιθανότητα μη ανταπόκρισης εκ μέρους των μαθητών.
- Μέθοδοι προσέγγισης του αντικειμένου: Προβλέπονται σύγχρονες μέθοδοι/στρατηγικές, ανταποκρινόμενες στην ανάγκη αξιοποίησης πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και των διαφορετικών δυνατοτήτων των μαθητών. Η μεθοδολογική προσέγγιση περιγράφεται αναλυτικότερα στην ενότητα Β4.

Παιδαγωγική διάσταση

- Σκοποί και στόχοι: Διαφοροποιούνται με βάση τα κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Οι δραστηριότητες αποβλέπουν αφενός στην ενδυνάμωση των κοινωνικά αδύναμων παιδιών, εν δυνάμει θυμάτων εκφοβισμού και αφετέρου στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης από τα παιδιά που τείνουν σε εκφοβιστική συμπεριφορά ή από εκείνα που είναι παθητικοί παρατηρητές σε περιστατικά εκφοβισμού.
- Περιεχόμενο : Αντί της στείρας παρουσίασης ή αναπαραγωγής του περιεχομένου, προκρίνεται η μάθηση με νόημα, η ανάπτυξη προσωπικής κατανόησης και η σύνδεση με το προσωπικό βίωμα των μαθητών. Παρέχεται δυνατότητα επιλογής, ενώ οι δραστηριότητες ποικίλουν.
- Συμμετοχή των μαθητών: Παρέχονται στους μαθητές αυξημένες δυνατότητες λήψης αποφάσεων, ενώ ενεργοποιούνται όλοι, ώστε να συμμετέχουν στις δραστηριότητες.
- Ασκήσεις και διδακτικά υλικά: Έχουν παιγνιώδη χαρακτηριστικά, ενώ ανταποκρίνονται στα διαφορετικά γνωστικά στυλ (νομοθετικός – εκτελεστικός – δικαστικός τύπος) και στα κανάλια μάθησης (ακουστικός-οπτικός-κιναισθητικός τύπος) των παιδιών. Οι ερωτήσεις που τίθενται έχουν διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας.
- Επικοινωνία/αλληλεπίδραση μαθητών: Έχουν σχεδιαστεί συνεργατικές δραστηριότητες σε ομάδες μεικτής ικανότητας, με υποστήριξη των πιο αδύναμων μαθητών. Προωθείται το ομαδικό πνεύμα με τη, συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών των κοινών ενδιαφερόντων τους και την εμπλοκή τους σε κοινές δραστηριότητες. Παράλληλα, με την καταληκτική δραστηριότητα τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση ενδυναμώνονται από τους συμμαθητές τους.
- Επικοινωνία/αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή: Το εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι μαθητοκεντρικά οργανωμένο, με μειωμένη εποπτεία εκ μέρους του δασκάλου και με κινητοποίηση όλων των μαθητών για να μιλήσουν. Στους πιο αδύναμους μαθητές παρέχονται κατευθύνσεις και νύξεις, ενώ το κλίμα της τάξης βελτιώνεται μέσω της ενθάρρυνσης και της επιβράβευσης.
- Ανατροφοδότηση: Είναι λεπτομερέστερη και με χρήση απλούστερου λόγου προς τους μαθητές με δυσκολίες.

Β2. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Στο προτεινόμενο σχέδιο εντάσσονται μέθοδοι και στρατηγικές οι οποίες αντλούνται από το μεθοδολογικό ρεπερτόριο του εποικοδομισμού και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Thomlinson, 2000). Κοινά χαρακτηριστικά τους είναι ότι προσαρμόζονται στην ετοιμότητα/ικανότητα, στο μαθησιακό στυλ και στα ενδιαφέροντα των μαθητών και προωθούν την εκ μέρους τους ενεργό οικοδόμηση της γνώσης, χρησιμοποιώντας ως βάση τα προϋπάρχοντα σχήματα και τις εμπειρίες της καθημερινότητας. Παράλληλα, επιδιώκουν την ενεργοποίηση των εσωτερικών κινήτρων για μάθηση.

Συγκεκριμένα, στην παρέμβαση εμπλέκονται η ομαδοσυνεργατική μάθηση, το παιχνίδι ρόλων, η βιωματική μάθηση, η διδασκαλία με τη χρήση νέων τεχνολογιών, η αφήγηση ιστορίας, η χρήση διαφοροποιημένων ερωτήσεων, η συνεργατική λύση προβλήματος, η εννοιολογική χαρτογράφηση και οι δηλώσεις με βάση την άρνηση, τόσο στο ψηφιακό παιχνίδι, όσο και στις υπόλοιπες αλληλεπιδράσεις.

Β3. Πορεία της διδασκαλίας

Η παρέμβαση προβλέπεται να πραγματοποιηθεί στην αίθουσα της τάξης και στο εργαστήριο Η/Υ πληροφορικής του σχολείου.

Προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίησή της είναι η γνώση των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων των μαθητών εκ μέρους του δασκάλου, αλλά και η προηγούμενη εξοικείωση των μαθητών με την ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα, ο διδάσκων ενημερώνει τους μαθητές για το θέμα, τους στόχους και τη διαδικασία του μαθήματος και στη συνέχεια τους ομαδοποιεί με βάση τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, σε ζωγράφους, λογοτέχνες και ηθοποιούς. Έχοντας ως στόχο να διαγνώσει τις αρχικές ιδέες τους γα την έννοια του σχολικού εκφοβισμού, ζητά από τις τρεις ομάδες να διασπαρθούν στον χώρο της αίθουσας και να προετοιμάσουν την απάντησή τους στο ερώτημα «Ποια περιστατικά που συμβαίνουν με συμμαθητές μπορούν να κάνουν ένα παιδί να φοβάται να έρθει στο σχολείο». Κάθε ομάδα, ανάλογα με τον ρόλο που έχει αναλάβει, ζωγραφίζει ή γράφει ή αναπαριστά με παντομίμα όσα περισσότερα παραδείγματα εκφοβισμού μπορεί να σκεφτεί. Κατά την παρουσίαση των προϊόντων της εργασίας κάθε ομάδας, οι υπόλοιποι μαθητές σημειώνουν τις παρατηρήσεις τους. Ακολουθεί συζήτηση, κατά την οποία τα παιδιά διατυπώνουν τις απόψεις τους για την ένταξη ή μη των περιστατικών που παρουσιάστηκαν στην έννοια του εκφοβισμού. Ο δάσκαλος έχει ρόλο συντονιστή, χωρίς να λαμβάνει θέση επί των απόψεων που εκφέρονται.

Η δεύτερη ώρα αφιερώνεται στο ψηφιακό παιχνίδι «Ποιος φοβάται; Όχι εγώ!», το οποίο περιλαμβάνει οκτώ προβληματικές καταστάσεις, όπου ο παίκτης εμπλέκεται ως θύμα εκφοβισμού ή παρατηρητής. Καλείται να επιλέξει τη σωστή απάντηση, με βοηθό του τον Γκίγκο, έναν χαρακτήρα που επιλέχθηκε με σκοπό να προκαλέσει τη συμπάθεια των παιδιών.

Το παιχνίδι αρχίζει με τη διερεύνηση της δυνατότητας εννοιολογικού προσδιορισμού του εκφοβισμού εκ μέρους των παιδιών. Σκοπός είναι η διαμόρφωση μίας ενιαίας γνωστικής βάσης για το ζήτημα, ώστε να ακολουθήσει η ευαισθητοποίηση και η επεξεργασία των πιθανών λύσεων. Η γνωστική απόκριση των μαθητών επομένως δεν έχει από μόνη της σημασία, χωρίς της ανάπτυξη της ικανότητάς τους να εντοπίζουν το πρόβλημα, ώστε στη συνέχεια να διαμορφώσουν αρνητική στάση απέναντι σε αυτό και να εξετάσουν τις δυνατότητες αντιμετώπισής του. Από τη μία πλευρά, μαθητές αλλά και γονείς, δυσκολεύονται συχνά να διακρίνουν μεταξύ σύγκρουσης και εκφοβισμού. Από την άλλη, παραθεωρούν τις περιπτώσεις χλευασμού, βανδαλισμού και αποκλεισμού από την ομάδα των συνομηλίκων, ως ασύνδετες με το φαινόμενο.

Ακολουθούν περιστατικά, στα οποία ο παίκτης βρίσκεται αντιμέτωπος με συνομηλίκους του που έχουν σκοπό να τον εκφοβίσουν. Σε αυτή την ενότητα περιλαμβάνονται ενδεικτικά, η έκφραση απειλών, ο δημόσιος χλευασμός, η απομόνωση από την ομάδα. Ο μαθητής επιλέγει μεταξύ προτεινόμενων λύσεων, που εκτείνονται από την επιστροφή της βίας έως την παντελή απουσία αντίδρασης. Μετά την επιλογή κάθε απάντησης, λανθασμένης ή σωστής, ο βοηθός Γκίγκο εξηγεί τις πιθανές συνέπειες της απόφασης.

Σε αυτό το σημείο, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθούν δύο χαρακτηριστικά του περιεχομένου, τα οποία αποβλέπουν στην καταλληλότερη υποστήριξη του μαθητή ώστε να αντιμετωπίζει πραγματικές συνθήκες σχολικού εκφοβισμού. Καταρχάς, σε πολλές περιπτώσεις δεν παρουσιάζεται ως μονοσήμαντη η σχέση μεταξύ προβλήματος και λύσης· κάθε περίπτωση αλληλεπίδρασης είναι μοναδική, επομένως προτείνεται ένα ευρύ ρεπερτόριο αντιδράσεων, από το οποίο ωστόσο απορρίπτονται οι βίαιες ενέργειες ή η απραξία. Επιπρόσθετα, παρουσιάζεται το -υπαρκτό- ενδεχόμενο να μην τελεσφορούν οι αρχικές αντιδράσεις του θύματος στον εκφοβισμό και προβάλλεται ένα σύνολο κλιμακούμενων προτάσεων έως την οριστική αντιμετώπιση.

Το παιχνίδι ολοκληρώνεται με το ζήτημα των αιτιών που πιθανά ωθούν τον θύτη σε παρόμοιες συμπεριφορές.

Οι μαθητές παίζουν στο εργαστήριο πληροφορικής, χωρισμένοι σε ομάδες μεικτές ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα και το φύλο. Επιλέγουν από κοινού τη σωστή απάντηση, μέσα από συζήτηση. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί υποστηρικτικά. Ακολουθεί συζήτηση για όσα έκαναν εντύπωση στα παιδιά σε σχέση με τις αρχικές ιδέες τους, για το τι κρατούν από τη δραστηριότητα και για τα σημεία στα οποία διαφωνούν.

Κατά την τρίτη ώρα, προβάλλεται η ιστορία του Γκίγκο στην ολομέλεια. Στο μέρος αυτό, ο βοηθός Γκίγκο γίνεται πρωταγωνιστής: Αφηγείται την προσωπική του ιστορία, την ιστορία ενός πλάσματος που αντιμετώπιζε τον εκφοβισμό επειδή διέφερε, όπως πολλοί από τους ανηλίκους που υφίστανται βία στο σχολικό πλαίσιο. Παρουσιάζονται περιστατικά χλευασμού και απόρριψης, τα οποία ο πρωταγωνιστής αντιμετώπιζε με παθητικότητα και μεμψιμοιρία. Οι ατυχείς προσπάθειές του να αλλάξει την εμφάνισή του προκαλούν περισσότερο χλευασμό. Ο φόβος για την επόμενη ημέρα στο σχολείο ήταν κάθε βράδυ παρών.

Τον ρόλο του καταλύτη στην κατεύθυνση της θετικής αλλαγής, θα διαδραματίσει ένα μέλος της παλαιότερης παρέας του που τον συναντά μετά από καιρό και τον προκαλεί να συνειδητοποιήσει πόσο η οπτική του είναι αυτή που τον εγκλωβίζει στην προβληματική κατάσταση. Η αδυναμία, η παθητική συμπεριφορά των παιδιών που διαφέρουν, είναι εκείνη που περισσότερο από την ίδια τη διαφορά, επιδρά αρνητικά στην αντιμετώπιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Ο πρωταγωνιστής, μαθαίνει να ζητά βοήθεια, βασικό χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης, και ανακτά την αυτοεκτίμησή του, η οποία πλέον, του επιτρέπει να μη βιώνει τη διαφορετικότητά του ως εμπόδιο.

Ο εκπαιδευτικός προκαλεί συζήτηση για τις μορφές εκφοβισμού που δεχόταν ο Γκίγκο και για τις αντιδράσεις του που ουσιαστικά εξυπηρετούσαν τους εκφοβιστές του. Ζητείται η γνώμη των παιδιών για τη σημασία του τρόπου με τον οποίο βλέπουμε τις καταστάσεις στη ζωή μας και η αναφορά παραδειγμάτων από τη δική τους ζωή.

Ακολουθεί παιχνίδι ρόλων με παγωμένη εικόνα: Οι ηθοποιοί παίζουν ένα επεισόδιο από την ιστορία του Γκίγκο, αλλάζοντας την εξέλιξή του. Στα κρίσιμα σημεία «παγώνουν». Οι μαθητές-θεατές προτρέπονται να σηκωθούν και, ακουμπώντας στον ώμο έναν χαρακτήρα, να μιλήσουν σε πρώτο πρόσωπο για αυτό που σκέφτεται τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Η τέταρτη και τελευταία ώρα είναι αφιερωμένη στην εξαγωγή συμπερασμάτων, στην ενδυνάμωση των μαθητών και στην ενίσχυση των θετικών τους σχέσεων.

Περιλαμβάνει συζήτηση με ερωτήσεις για κάθε επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, σχετικά με άλλα περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο και άλλες μορφές διαφορετικότητας που στοχοποιούνται. Οι μαθητές λαμβάνουν αποφάσεις για τη δική τους συμπεριφορά, με τον δάσκαλο να θέτει ερωτήσεις πρόκλησης, ώστε να συνδέσει τις εκφραζόμενες προθέσεις με ρεαλιστικές καταστάσεις της καθημερινότητας: «Και τι θα έκανες αν σε θύμωνε πολύ;». «Και αν όλοι τον κορόιδευαν;».

Εναλλακτικά, δημιουργείται εννοιολογικός χάρτης με τα είδη του εκφοβισμού και τις δυνατές ενέργειες αυτού που εκφοβίζεται. Συμπληρώνεται στην ολομέλεια, από τους μαθητές, υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Η παρέμβαση ολοκληρώνεται με βιωματική δραστηριότητα που έχει σκοπό να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών και το κλίμα αποδοχής στην ομάδα, στρέφοντας την προσοχή αυτή τη φορά σε θετικά ζητήματα. Οι μαθητές, μαζί με τον εκπαιδευτικό, πιασμένοι από τα χέρια, σχηματίζουν κύκλο. Κάθε άτομο με τη σειρά, παραμένοντας στον κύκλο, αφήνει το χέρι των διπλανών του και στρέφει την πλάτη του στους υπόλοιπους. Σε αντίθεση με αυτό που συμβαίνει συχνά, τα υπόλοιπα μιλούν πίσω από την πλάτη του με θετικό τρόπο, αναφέροντας τι τους αρέσει σε αυτό.

Β4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Η εφαρμογή του σχεδίου απαιτεί την ύπαρξη εργαστηρίου πληροφορικής στο σχολείο, με πέντε τουλάχιστον ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Επίσης, την εγκατάσταση της ψηφιακής εφαρμογής στους υπολογιστές του εργαστηρίου, ή την πρόσβαση σε αυτήν μέσω διαδικτύου, από τις διεθύνσεις https://scratch.mit.edu/projects/78816808/ (παιχνίδι) και https://scratch.mit.edu/projects/78831650/ (ιστορια). Τέλος, για την προβολή της ψηφιακής ιστορίας στην αίθουσα της τάξης, χρειάζεται φορητός υπολογιστής και βιντεοπροβολέας.

Β5. Έρευνα

Η έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας παρέχει στοιχεία που επιβεβαιώνουν τη συμβολή της στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Ενδεικτικά, μελέτες που συνέκριναν τα αποτελέσματα τυποποιημένων τεστ μεταξύ μαθητών που συμμετείχαν σε διαφοροποιημένη και παραδοσιακή διδασκαλία, τεκμηριώνουν το προβάδισμα των πρώτων στην επίδοση. Επιπλέον, σημαντική βελτίωση σημείωσαν παιδιά με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση που δέχτηκαν διαφοροποιημένη διδασκαλία (McAdamis, Gayfer, στο Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Όσον αφορά το σχέδιο που προτείνεται εδώ, δεν έχει εφαρμοστεί στη διδακτική πράξη, δεδομένου ότι διαμορφώθηκε πρόσφατα. Ωστόσο χρήσιμα στοιχεία για την πρόγνωση της αποτελεσματικότητάς του, παρέχει η εμπειρία από την αξιοποίηση επιμέρους δραστηριοτήτων του, χωρίς το στοιχείο της διαφοροποίησης.

Αρχικά, η ψηφιακή εφαρμογή που αποτελεί βασικό τμήμα του σχεδίου, αξιοποιήθηκε σε σχολικό πλαίσιο για πρώτη φορά τον Μάρτιο 2015, κατά τη διάρκεια δίωρης παρέμβασης της γράφουσας ως Υπεύθυνης Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων, σε 3θέσιο Δημοτικό Σχολείο. Σε αυτήν συμμετείχαν ταυτόχρονα παιδιά των τάξεων από την Γ΄ έως και την ΣΤ΄ Δημοτικού (20 συνολικά). Η παρέμβαση περιελάμβανε:

- Βιωματικό παιχνίδι γνωριμίας.
- Βιωματικό παιχνίδι για την ανίχνευση των κρουσμάτων εκφοβισμού στο σχολείο και την ενεργοποίηση της ομάδας.
- Διευκρινίσεις για τη διαδικασία που θα ακολουθούσε, καθώς και τους στόχους της.
- Προβολή του παιχνιδιού (1ο μέρος) σε οθόνη για ολόκληρη την ομάδα. Κατά τη διάρκειά της, η εμψυχώτρια παρείχε νύξεις που είχαν σκοπό να βοηθήσουν στην κατανόηση τα παιδιά των μικρότερων τάξεων. Σε κάθε ερώτημα που έθετε το παιχνίδι, οι μαθητές/-τριες καλούνταν να δηλώσουν ποια από τις εναλλακτικές απαντήσεις θεωρούσαν σωστή, τεκμηριώνοντας την επιλογή τους. Οι σωστές απαντήσεις αναδεικνύονταν από τη συζήτηση, ενώ ο ρόλος της συντονίστριας ήταν μόνο υποστηρικτικός, με σκοπό να δοθεί η δυνατότητα οικοδόμησης της γνώσης.
- Προβολή της ιστορίας του Γκίγκο (2ο μέρος) και συζήτηση, με ερωταποκρίσεις που απέβλεπαν στο να αναδειχτεί ο σημαντικός ρόλος της αυτοεκτίμησης και της οπτικής του ατόμου κατά τον προσδιορισμό και τη διαχείριση των προβληματικών καταστάσεων που αντιμετωπίζει.
- Αξιολόγηση των δραστηριοτήτων, μέσω συζήτησης

Η συγκεκριμένη χρήση της εφαρμογής στο πλαίσιο της τάξης, απέδωσε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα. Ειδικότερα, η συμμετοχή του συνόλου των παιδιών υπήρξε ενθουσιώδης καθ' όλη τη διάρκεια της συνάντησης. Ταυτόχρονα, συμμετείχαν στις συζητήσεις τηρώντας προσεκτικά τους κανόνες που αφορούσαν στον σεβασμό των συνομιλητών τους. Κατά την αξιολόγηση της δραστηριότητας δήλωσαν ότι κατάλαβαν πού έγκειται το πρόβλημα του εκφοβισμού και ότι θα το σκεφτούν πολύ καλά πριν κοροϊδέψουν ή ενοχλήσουν με οποιονδήποτε τρόπο κάποιον συμμαθητή τους, ακόμη και αν η υπόλοιπη ομάδα τους παροτρύνει να το πράξουν. Επίσης, έδειξαν να γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν αν δεχτούν ενοχλήσεις. Η γνωστική και συναισθηματική ανταπόκρισή τους στη δεδομένη χρονική στιγμή συνιστά μεν έναν ενθαρρυντικό δείκτη, ένα θετικό βήμα, ωστόσο, εύλογα, δεν εγγυάται την αποτροπή κάθε είδους προβληματικής συμπεριφοράς, όπως αναλυτικότερα αναφέρουμε στην επόμενη ενότητα.

Ζητήθηκε επιπλέον η αξιολόγηση της εφαρμογής, με δομημένη συνέντευξη, από δάσκαλο του σχολείου που ήταν παρών κατά τη συνάντηση με τα παιδιά. Τα ερωτήματα αφορούσαν στην ανταπόκριση των μαθητών, την καταλληλότητα του περιεχομένου και την αποτίμηση της εφαρμογής από τεχνολογική άποψη. Οι εκτιμήσεις του σε όλες τις περιπτώσεις ήταν ιδιαίτερα θετικές. Ωστόσο, επεσήμανε ως τεχνικό μειονέκτημα την αδυναμία μετακίνησης του χρήστη μεταξύ μη διαδοχικών σημείων της εφαρμογής, λόγω των περιορισμών που τίθενται από το προγραμματιστικό περιβάλλον.

Επιπροσθέτως, ως προς την καταληκτική βιωματική δραστηριότητα που περιλαμβάνεται στο σχέδιο, η έως τώρα εμπειρία είναι εξαιρετικά θετική. Με τη δραστηριότητα αυτή ολοκληρώνεται μεγάλος αριθμός βραχείων παρεμβάσεων της γράφουσας σε μαθητές Τάξεων από την Γ΄ Δημοτικού έως τη Β΄ Λυκείου. Σε όλες τις περιπτώσεις, οι μαθητές ανταποκρίνονται με ιδιαίτερο ενθουσιασμό και ωριμότητα, επισημαίνοντας με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά που τους αρέσουν στους συμμαθητές τους. Η δραστηριότητα αυτή εξάλλου, με βάση μαρτυρίες εκπαιδευτικών των τάξεων που συμμετείχαν, έδωσε την αφορμή σε παιδιά με αρνητική συμπεριφορά στην τάξη, να εκφράσουν και να δεχτούν για πρώτη φορά θετικά σχόλια, θέτοντας σε αμφισβήτηση τα συνήθη μοτίβα που υιοθετούν στην προσέγγιση των συμμαθητών τους.

Η συστηματική προσθήκη των στοιχείων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις ήδη δοκιμασμένες πρακτικές κρίνεται ότι θα ενισχύσει περαιτέρω την αποτελεσματικότητά τους, δεδομένου ότι θα βοηθήσει το σύνολο των μαθητών να ανταποκριθούν γνωστικά και συναισθηματικά στην παρέμβαση.

Β6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Το προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας επιδιώκεται να αποτελέσει μέσο ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης των μαθητών/τριών, στην προσπάθεια πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, ο οποίος προκαλεί συνεχώς αυξανόμενη ανησυχία στην εκπαιδευτική κοινότητα και την ελληνική κοινωνία εν γένει. Είναι διαμορφωμένο με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, ώστε ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών/τριών της τάξης. Περιλαμβάνει την αξιοποίηση σύγχρονων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, όπως τα παιχνίδια ρόλων, η εννοιολογική χαρτογράφηση και η χρήση των νέων τεχνολογιών. Η ψηφιακή εφαρμογή που εμπεριέχεται στο σχέδιο αποσκοπεί στη διέγερση του ενδιαφέροντος των παιδιών με τη διαδραστικό και πολυμεσικό χαρακτήρα της και αποτελεί καινοτομικό στοιχείο, δεδομένου ότι δεν είναι γνωστές ανάλογες εφαρμογές στη χώρα μας. Παράλληλα, δίνει την ευκαιρία στους χρήστες να διαχειριστούν προβλήματα όπως αυτά που ανακύπτουν στην καθημερινή ζωή: πολύπλοκα και χωρίς άμεσες απαντήσεις.

Οφείλουμε ωστόσο να επισημάνουμε ότι, όπως ο εκφοβισμός είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, έτσι και οι στρατηγικές για την πρόληψη και αντιμετώπισή του χρειάζεται να είναι ολιστικές και να αποσκοπούν στην άμβλυνση όλων των γενεσιουργών αιτιών, στα επίπεδα- τουλάχιστον- της οικογένειας, τους σχολείου, της τάξης και του ατόμου. Επομένως, η συγκεκριμένη παρέμβαση προτείνεται ως μικρό μέρος μόνο της πολιτικής που η σχολική κοινότητα οφείλει να αναπτύσσει, ώστε το σχολείο να αποτελεί πεδίο προάσπισης των αδιαπραγμάτευτων δικαιωμάτων του παιδιού.

Β7. Αναφορές

Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση.* Πρακτικά Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Προσπελάστηκε στις 22 Ιουλίου 2015, από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasi9.2b_2013/.

Βαστάκη, Μ. (2010). Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα, 12*, 121-135.

Δημητριάδου, Α. (2014). *Σημειώσεις για το μάθημα «Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε μεικτές τάξεις».* Προσπελάστηκε στις 29 Ιουνίου 2015, από http://eclass.uowm.gr/modules/document/document.php?course=ELED122. Φλώρινα: ΠΤΔΕ.

Facer, K., (2002). *Computer games and learning.* UK: FutureLab. Retrieved December 16 2014 from http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/discussion_papers/Computer_Games_and_Learning_discpaper.pdf

Gardner, H. (1987). Beyond IQ: Education and Human Development. *Harvard Educational Review*, *57* (2), 187 - 193.

Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε.* Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.

Prensky, M., (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill.

Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (επιμ.) (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Tomlinson, C.A. (2000). Reconcilable differences? Standards-based teaching and Differentiation, The *Educational Leadership, 58* (1), 6-11.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Διδάσκοντας τον ναζισμό στην Ιστορία της Γ΄Λυκείου - Μελέτη της γέννησης και του προπαγανδιστικού μηχανισμού του

Ελένη Ζούρου

Φιλόλογος (ΠΕ02), Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ Θε.Π.Α.Ε.Ε. (κατεύθυνση: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία), el-zouraki@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί πρόταση διδακτικού σεναρίου στο μάθημα της Ιστορίας Γενικής Παιδείας της Γ΄ Λυκείου και αφορά τη διδασκαλία της έξαρσης του ναζισμού μετά την οικονομική κρίση του 1929, συνδυαστικά με την προβολή της κινηματογραφικής ταινίας *Το Κύμα*. Το εν λόγω σενάριο, βασισμένο στο ιδεολογικό και γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών -όπως αυτό διαφάνηκε από τις απαντήσεις τους σε σχετικό ερωτηματολόγιο μετά την προβολή της ταινίας-, αφορά την πρώτη από τις δύο διδακτικές ώρες που θα αφιερωθούν στη διδασκαλία του ναζισμού. Σκοπός είναι, αφενός, να αντιληφθούν οι μαθητές τις παραμέτρους ανόδου του ναζιστικού κόμματος και τους προπαγανδιστικούς μηχανισμούς εδραίωσής του και, αφετέρου, να μυηθούν σε ομαδοσυνεργατικές και διερευνητικές μεθόδους μάθησης. Η σχετική ύλη προσεγγίζεται πολυεπίπεδα μέσω της προβολής κατάλληλου οπτικοακουστικού υλικού και της επεξεργασίας ενός φύλλου εργασίας διαμορφωμένου από τη διδάσκουσα, με κειμενικές και εικονιστικές πηγές.

Λέξεις κλειδιά: Ναζισμός, προπαγάνδα, Το Κύμα, Ιστορία Γ΄ Λυκείου.

Α. Εισαγωγή

Η διδακτική ενότητα των σσ. 104-105 του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας Γενικής παιδείας Γ΄ Λυκείου διακρίνεται σε τρεις θεματικούς άξονες: η οικονομική κρίση των ετών 1929-1932 στις ΗΠΑ και οι επιπτώσεις της τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, η συνακόλουθη άνοδος φασιστικών καθεστώτων (χαρακτηριστική η αναφορά στο παράδειγμα της Γερμανίας) και, τέλος, η κατάρρευση της ΚτΕ. Η παρουσίαση, εντούτοις, της συγκεκριμένης ύλης είναι «πολύ περιορισμένη και συνοπτική» (*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου - Βιβλίο Καθηγητή*, 2010, σ. 10). Η διάρθρωση αυτή κρίνεται ανεπαρκής, εφόσον η μελέτη του χιτλερικού ναζισμού -ιδωμένου ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης- γίνεται ακροθιγώς και εστιάζει σε συγκεκριμένες ιστορικές πληροφορίες, χωρίς να γίνεται κατανοητή η άνοδος και η εδραίωσή του. Ο ναζιστικός παροξυσμός παρουσιάζεται, άλλωστε, ακροθιγώς και σε προηγούμενη ενότητα (βλ. *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*, σ. 100), ως συμπλήρωμα και πάλι άλλων θεματικών, γεγονός που καταλήγει εις βάρος μίας ενιαίας και συντονισμένης διδασκαλίας του θέματος.

Πέραν, όμως, από τη διάρθρωση της ύλης στο σχολικό εγχειρίδιο, διαπιστώνεται ότι και η παροχή -στο βιβλίο του Καθηγητή- των επισημάνσεων αναφορικά με τη στοχοθεσία και τον διδακτικό χρόνο που θα αφιερωθεί στην ενότητα είναι περιορισμένη. Επακόλουθο, λοιπόν, των δύο προαναφερθεισών παραμέτρων είναι να μην προσφέρονται, τελικά, στον διδάσκοντα οι απαραίτητοι προσανατολισμοί, προκειμένου εκείνος να χειριστεί με επάρκεια και αποτελεσματικότητα ένα τόσο *δύσκολο* θέμα.

Ως εκ τούτου, σε μία προσπάθεια να υπερκεραστούν τα συγκεκριμένα διδακτικά εμπόδια, παρουσιάζεται ακολούθως μία εναλλακτική διδακτική πρόταση. Το σχέδιο διδασκαλίας δομείται πάνω στο γνωστικό αντικείμενο της *Ιστορίας του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου (Από το 1815 έως σήμερα)* και αφορά την 3η ενότητα (σσ. 104-105) του Κεφαλαίου Δ΄ με τίτλο *Η Διεθνής Οικονομική Κρίση και οι Συνέπειές της*, για την οποία έγινε λόγος και ανωτέρω. Τα παιδιά έχουν δοκιμάσει μία μικρή πρόγευση του θέματος στην 1η ενότητα (Φασισμός στην Ιταλία - Μουσολίνι) του ίδιου κεφαλαίου, ενώ πλέον έχουν διδαχθεί και όλα τα απαραίτητα ιστορικά γεγονότα που θα συμβάλουν στη βαθύτερη κατανόηση και την κριτική προσέγγιση του ζητήματος (δεδομένα που αφορούν τη δεκαετία 1920-30, όπως η ίδρυση ΚτΕ, το Κραχ 1929 κ.ά.).

Μολονότι το βιβλίο του Καθηγητή συστήνει ένα διδακτικό δίωρο για την κάλυψη της συγκεκριμένης ενότητας (*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου - Βιβλίο Καθηγητή*, 2010, σ. 115), αντιπρότασή μας αποτελεί ένα σενάριο τεσσάρων διδακτικών ωρών. Κατά την πρώτη ώρα θα διδαχθεί μόνο το Κραχ του ’29 (οι δύο πρώτες παράγραφοι του σχολικού εγχειριδίου), με πλούσιο υλικό κειμενικών πηγών, εικόνων, πινάκων, χαρτών και διαγραμμάτων, προκειμένου οι μαθητές -συνδέοντας τα αίτια και τις συνέπειες του γεγονότος σε παγκόσμιο επίπεδο- να συνειδητοποιήσουν τη σοβαρότητά του ζητήματος. Έπειτα, κατά τη δεύτερη ώρα, θα δοθεί βαρύτητα στη διδασκαλία του ναζισμού, ως απόρροια της γενικευμένης κοινωνικοοικονομικής κρίσης που προκλήθηκε από το Κραχ. Παράλληλα, θα παρουσιαστούν οι πυλώνες εδραίωσης του ναζιστικού κόμματος της Γερμανίας που συνέβαλαν ώστε από κόμμα να αναχθεί σε καθεστώς, και συγκεκριμένα η προπαγάνδα που ασκήθηκε και η εκπαιδευτική πολιτική που επιβλήθηκε από τους Ναζί. Όσον αφορά τη σχολική αφήγηση, πρόκειται για το υπόλοιπο της υποενότητας *Η εκδήλωση και οι συνέπειες της κρίσης*, εμπλουτισμένο όμως με επιπρόσθετο υλικό. Εν συνεχεία, στην τρίτη διδακτική ώρα, θα παραμείνουμε στο θέμα του ναζισμού, η μελέτη του οποίου θα ολοκληρωθεί με τη μετατόπιση της διδασκαλίας σε ιστορικές προσωπικότητες και ντοκουμέντα που συνδέονται με το εν λόγω φαινόμενο (Χίτλερ, Χίμλερ, SS, Γκεστάπο, ναζιστικά εγκλήματα, Ολοκαύτωμα κ.λπ.), τα οποία παρουσιάζονται ακροθιγώς στο σχολικό εγχειρίδιο. Η διδασκαλία αυτών θα συνδεθεί, τέλος, κατά την τέταρτη διδακτική ώρα, με την κατάρρευση της ΚτΕ, ως συνέπεια της κοινωνικής και πολιτικής πόλωσης που προκλήθηκε στην Ευρώπη με την άνοδο φασιστικών καθεστώτων. Τα θέματα αυτά αφορούν τη δεύτερη υποενότητα του σχολικού εγχειριδίου, που τιτλοφορείται *Η*

κατάρρευση της ΚτΕ. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δίνεται ο κατάλληλος χρόνος για την επεξεργασία κάθε ζητήματος ξεχωριστά, χωρίς να προσεγγίζουμε το ένα επιφανειακά εις βάρος του άλλου.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η διδακτική μας πρόταση αφορά την πρώτη από τις δύο διδακτικές ώρες που προτείνονται για τη διδασκαλία του ναζισμού και εστιάζει: α) στα αίτια γέννησης του ναζισμού (σύνδεση με το Κραχ του 1929 στις ΗΠΑ) και β) στους πυλώνες εδραίωσης του Ναζισμού: την προπαγάνδα και την εκπαιδευτική πολιτική. Σκοποί της εν λόγω διδακτικής απόπειρας είναι, αφενός, η πολυεπίπεδη και κριτική μελέτη του ναζιστικού φαινομένου και, αφετέρου, η προώθηση της αυτενέργειας των μαθητών και της κριτικής θέασης των ιστορικών δεδομένων από εκείνους. Ως εκ τούτου, οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι που τίθενται είναι οι εξής:

Οι μαθητές να είναι σε θέση:

- Να αντιληφθούν τους παράγοντες που διαδραμάτισαν ρόλο στην εδραίωση του ναζιστικού κόμματος.
- Να αναδείξουν τους προπαγανδιστικούς μηχανισμούς, κατανοώντας τη λειτουργία τους στην ισχυροποίηση του ναζιστικού καθεστώτος.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες άντλησης πληροφοριών, οργάνωσης και ανάλυσης δεδομένων για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων.
- Να εφαρμόσουν διερευνητικές μεθόδους μάθησης.
- Να εργαστούν σε διαλογικό και ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο.
- Να οικοδομήσουν την ιστορική γνώση αναλαμβάνοντας ενεργητικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία.

Εφόσον πρόκειται για μαθητές Γ΄ λυκείου, έτοιμους να αποφοιτήσουν και να ενταχθούν στην κοινωνία ως ενεργοί πολίτες με ανεπτυγμένο δημοκρατικό φρόνημα, επιδιώκεται να διαμορφώσουν εκείνοι όσο το δυνατόν ολοκληρωμένη και σαφή εικόνα για το ναζιστικό φαινόμενο και τις συνθήκες που το γέννησαν και το εξέθρεψαν. Πέραν του ότι το συγκεκριμένο ζήτημα θεωρείται φλέγον για τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, η ηλικία και η αναπτυξιακή ωριμότητα των παιδιών προωθούν από την πλευρά τους μία σχετική ετοιμότητα, ώστε να είναι αυτά σε θέση να το διδαχθούν, και συνειδητά να του εναντιωθούν. Η Ιστορία, συνεπώς, ως μάθημα με «έντονη αξιακή διάσταση» (*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου - Βιβλίο Καθηγητή*, 2010, σ. 10), αποτελεί το κατάλληλο πεδίο άσκησης της ιστορικής και κριτικής σκέψης των μαθητών επί του θέματος.

Β. Παρουσίαση

Β1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο διδακτικός σχεδιασμός υπηρετεί την πολυπρισματική προσέγγιση του θέματος και την επαγωγική πορεία της μάθησης, με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Η διδασκαλία έχει μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, καθώς τα δεδομένα και τα συμπεράσματα κατά την επεξεργασία των διαφόρων πηγών συνάγονται από τους ίδιους τους μαθητές, με ατομική και συλλογική προσπάθεια, προάγοντας τη συνεργατική μελέτη και την αυτενέργεια στην προσέγγιση της νέας γνώσης. Οι δραστηριότητες διαμορφώνονται στα όρια του κονστρουκτιβισμού, της αναπτυξιακής ψυχολογίας και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το πληροφοριακό υλικό δίνεται ποικιλοτρόπως, βάσει και των όσων ορίζουν οι ΠΤΝ του Gardner για διευκόλυνση της αφομοιωτικής ικανότητας και εξασφάλιση της διατήρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών στο διδακτικό αντικείμενο. Προωθείται η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η διερευνητική-ανακαλυπτική προσέγγιση της νέας γνώσης, όπως ορίζεται από το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο διδασκαλίας. Αξιοποιούνται παραγωγικά οι προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί και από την αλληλεπίδρασή τους με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Vygotsky).

Παράλληλα, το διδακτικό σχέδιο λαμβάνει υπόψη και τις θεωρητικές κατευθύνσεις ων κανονιστικών κειμένων για το διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας της Γ΄ Λυκείου. Το φύλλο εργασίας είναι δομημένο κατά τρόπο που να προωθεί τη σταδιακή εμβάθυνση στη μελέτη του θέματος, από το πιο απλό στο πιο σύνθετο. Οι κειμενικές πηγές προσεγγίζονται σύμφωνα με τα στάδια επεξεργασίας κειμενικών πηγών (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Κύπρος), 2011, σσ. 10-11), ενώ η επεξεργασία των εικονιστικών πηγής βασίζεται στις σχετικές κατευθύνσεις του Μαυροσκούφη (ό.π., σελ.19) και του Stradling (σ.24).

Τέλος, η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αφορμάται και από σχετική μελέτη του Παληκίδη, στην οποία υποστηρίζεται ότι «στα επίμαχα και συγκρουσιακά θέματα, όπως ο ναζισμός, η επίσημη σχολική εκπαίδευση προτιμά τη λήθη ή την επιλεκτική μνήμη αντί της κριτικής κατανόησης, την αποϊδεολογικοποίηση και την εθνοκεντρική ερμηνεία, τον διδακτισμό και τον ηθικό φρονηματισμό αντί της ορθολογικής ανάλυσης και της γόνιμης αντιπαράθεσης» (Παληκίδης, 2013).

Β2. Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Η διδασκαλία προωθείται με την ένταξη των ΤΠΕ και την αξιοποίηση των εποπτικών μέσων (προβολή κινηματογραφικής ταινίας) για τη βελτίωση της ιστορικής εμπειρίας και την προώθηση βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας. Βασίζεται σε δραστηριότητες σχετικές με τη μελέτη πηγών, ενίοτε ομαδοσυνεργατικά, με ομάδες ανομοιογενούς σύνθεσης ως προς τη μαθησιακή ικανότητα και την επίδοση των μελών. Σκοπός είναι να επιτευχθεί η αλληλοϋποστήριξη κατά τη συνεργασία και η από κοινού οικοδόμηση της νέας γνώσης στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης.

Η αξιολόγηση του σχεδίου διδασκαλίας βασίζεται στην επίτευξη των στόχων, την τήρηση του χρονοδιαγράμματος και την ολοκλήρωση των προβλεπόμενων δραστηριοτήτων. Η αξιολόγηση του μαθητή είναι διαγνωστική, διαμορφωτική και συνεχής. Καθορίζεται από τον βαθμό ανταπόκρισης και την ποιότητα εμπλοκής του στις δραστηριότητες που ορίζονται από τον εκπαιδευτικό,

καθώς και από το επίπεδο συνεργασίας του με τους συμμαθητές του. Στόχος είναι η ενισχυτική ανατροφοδότησή του, προκειμένου να προκύψουν -όσο το δυνατόν- καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Β3. Πορεία της διδασκαλίας

Θεωρώντας ότι η μονότονη εστίαση στην αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου, καθώς και ο μονόλογος του εκπαιδευτικού που αυτή συνεπάγεται προκαλούν πλήξη, παθητική στάση και έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς των μαθητών, επιλέγουμε να διαμορφώσουμε μία διδασκαλία εκτός σχολικού εγχειριδίου, με εκπαιδευτικό υλικό διαμορφωμένο εξ ολοκλήρου από εμάς. Ορίζονται, λοιπόν, δραστηριότητες ατομικής αλλά και ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, προκειμένου το «μονολιθικό» μάθημα της ιστορίας να δομηθεί πολυφωνικά και να ενεργοποιήσει τους μαθητές γνωστικά και συναισθηματικά, ώστε να εξασφαλιστεί η μέγιστη δυνατή συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία.

Η διδακτική προσέγγιση του ναζιστικού ζητήματος κατά την πρώτη διδακτική ώρα μελέτης του οριοθετείται με την προβολή της ταινίας *Το Κύμα*. Η συγκεκριμένη χρονική στιγμή (έχει καλυφθεί η μελέτη του Κραχ) κρίνεται παιδαγωγικά κατάλληλη, προκειμένου οι μαθητές να συνδέσουν τη διδακτέα ύλη με μία καθαρά βιωματική εμπειρία. Η επιλογή της συγκεκριμένης ταινίας έγκειται στο γεγονός ότι συμβάλλει στην καλύτερη προσέγγιση της ύλης, προωθώντας την κριτική εμβάθυνση, εφόσον μέσω της ταινίας αναδεικνύονται οι προϋποθέσεις υπό τις οποίες ο άνθρωπος μπορεί -ακόμη και σήμερα- να εκδηλώσει φασιστική συμπεριφορά. Επιπλέον, η ταινία αυτή προσφέρει το σημαντικό πλεονέκτημα της γεφύρωσης του ιστορικού παρελθόντος με το ιστορικό παρόν.

Μετά την προβολή της δίνεται στους μαθητές ένα σχετικό ερωτηματολόγιο, προκειμένου να έρθουμε σε επαφή με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις αναπαραστάσεις των μαθητών, με στόχο την ανάδειξη του γνωστικού και ιδεολογικού τους υπόβαθρου επί του θέματος. Απώτερος σκοπός δεν είναι άλλος παρά η διαμόρφωση μιας διδασκαλίας προσαρμοσμένης στην ταυτότητα της τάξης. Βάσει, λοιπόν, των απαντήσεων των μαθητών διαμορφώνεται ένα κατάλληλο διδακτικό πλάνο, που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, για μία όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική μαθησιακή εμπειρία. Αναλυτικότερα η πορεία της διδακτικής πράξης έχει ως εξής:

1. Αφόρμηση (διάρκεια 5΄):

Κατά την έναρξη του μαθήματος δίνεται στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας με όλες τις δραστηριότητες που θα καλυφθούν κατά τη συγκεκριμένη διδακτική ώρα. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές για το διδακτικό αντικείμενο που θα μελετήσουν αυτή τη φορά, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα και μία σύνδεση με όσα τους απασχόλησαν σε προηγούμενα μαθήματα, καθώς και με την ταινία *Το Κύμα*, που παρακολούθησαν σε προηγούμενη διδακτική ώρα.

2. Επεξεργασία (διάρκεια 35΄):

<u>1η Δραστηριότητα (διάρκεια 5΄):</u>

Έχοντας διδάξει στο προηγούμενο μάθημά μας την οικονομική κρίση του 1929-32, κρίνουμε ως καταλληλότερη για πρώτη δραστηριότητα την αξιοποίηση μίας δευτερογενούς πηγής του Paxton (βλ. φύλλο εργασίας στο παράρτημα). Πέρα από το Κραχ που διδάχθηκε αμέσως πριν και είναι «φρέσκο» στη μνήμη των παιδιών, το κείμενο επιτρέπει και την ανάκληση της προϋπάρχουσας γνώσης σχετικά με τα όσα διδάχθηκαν για το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και τη σύναψη της συνθήκης των Βερσαλλιών, στο Γ΄ κεφάλαιο, ώστε να γίνει η απαραίτητη διασύνδεση της νέας γνώσης με το σχετικό γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός στο σημείο αυτό ζητά από κάποιον μαθητή να αναγνώσει το σύντομο κείμενο, δίνοντας προς όλους την αναγνωστική οδηγία να εντοπίσουν και να υπογραμμίσουν τα χωρία που απαντούν στην ερώτηση που το συνοδεύει. Δεν εμμένουμε πολύ στην επεξεργασία της συγκεκριμένης πηγής, καθώς σκοπός μας είναι να διεξαχθεί μία σύντομη συζήτηση αναφορικά με τα όσα αυτή πραγματεύεται, για να γίνει κατανοητή από τους μαθητές η αλληλεξάρτηση φαινομενικά μεμονωμένων ιστορικών συμβάντων, τα οποία στην ουσία προώθησαν από κοινού τους Ναζί. Καθ' όλη τη διάρκεια, ο εκπαιδευτικός καταγράφει κωδικοποιημένα στον πίνακα τα πιο σημαντικά πληροφοριακά στοιχεία στα οποία θέλει να εστιάσουν οι μαθητές του. Αυτά εν συνεχεία θα συμπληρωθούν από άλλα, σε επόμενες δραστηριότητες, ώστε να διαμορφωθεί σταδιακά στον πίνακα ένα βασικό διάγραμμα με τα θέματα που προσεγγίστηκαν. Οι μαθητές θα κληθούν να αντιγράψουν αυτές τις σημειώσεις στο τετράδιό τους, ώστε να διαθέτουν όλο το σχετικό υλικό συγκεντρωμένο προς μελέτη.

<u>2η Δραστηριότητα (διάρκεια 8΄):</u>

Περνώντας στην επόμενη δραστηριότητα του φύλλου εργασίας δίνουμε στην ολομέλεια της τάξης ένα πολυτροπικό κείμενο. Πρόκειται συγκεκριμένα για την παράλληλη επεξεργασία μίας γραπτής δευτερογενούς πηγής, και πάλι του Paxton, συνοδευόμενη από μία σχετική εικόνα, ως οπτική ιστορική πηγή, καθώς με αυτόν τον τρόπο «οι απεικονιζόμενες σχετικές προσωπικότητες αισθητοποιούνται και η σύνδεση των προσωπικοτήτων με την ιστορική αφήγηση διευκολύνεται» (*Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Κύπρος)*, 2011, σελ. 24). Το εν λόγω υλικό αφορά την οικονομική στήριξη του ναζιστικού κόμματος, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές πώς ενισχύθηκε ο Χίτλερ, από ποιους χρηματοδοτήθηκε και για ποιους λόγους συνέβη αυτό. Πραγματοποιείται, επομένως, διάλογος με την ανάλογη καθοδηγητική υποστήριξη από τον διδάσκοντα, προκειμένου οι μαθητές να αποκομίσουν μία σφαιρική εικόνα για την εδραίωση του ναζισμού στη Γερμανία.

<u>3η Δραστηριότητα (διάρκεια 12΄):</u>

Καθώς πλέον έχει διαμορφωθεί το κατάλληλο γνωστικό υπόστρωμα στους μαθητές αναφορικά με την άνοδο του ναζισμού, περνάμε στην επεξεργασία του ζητήματος της εδραίωσής του, μέσω της δυναμικής και πολύπλευρης προπαγάνδας που άσκησε το ναζιστικό κόμμα για να επικρατήσει και να εξασφαλίσει τη μεταβολή του σε καθεστώς. Πρόκειται, ωστόσο, για ένα ζήτημα μάλλον απροσδιόριστο και δύσκολα προσεγγίσιμο από τους μαθητές. Απαιτείται πολύς χρόνος και υλικό προκειμένου οι μαθητές να το κατανοήσουν σε όλο του το φάσμα. Επειδή, δυστυχώς, δεν υπάρχει αυτή η χρονική επάρκεια, επιλέγουμε να πραγματευτούμε το

θέμα με μια δραστηριότητα που αφορά την επεξεργασία προπαγανδιστικών αφισών της εποχής. Αποτελώντας ατόφια ιστορική μαρτυρία της περιόδου, το οπτικό αυτό υλικό προσφέρει δυνατότητες ερμηνείας πολύ πιο διευρυμένες από μια απλή ιστορική αφήγηση. Οι αφίσες μελετώνται, επομένως, ως *ιστορικά δεδομένα* για τη βαθύτερη κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος. Η επιλογή των εικόνων έχει γίνει με συγκεκριμένη σκοποθεσία, καθώς κάθε αφίσα προβάλλει ένα διαφορετικό θέμα ναζιστικής προπαγάνδας (βλ. παράρτημα).

Η επεξεργασία και ερμηνευτική προσέγγιση των εικόνων ως ιστορικών ντοκουμέντων γίνεται στο πλαίσιο μιας ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας. Χωρίζουμε, επομένως, τους μαθητές σε πέντε ομάδες -όσες και οι προς επεξεργασία εικόνες- και δίνουμε σε κάθε ομάδα μία εικόνα για μελέτη και ερμηνεία, με χρονικό περιθώριο προετοιμασίας για παρουσίαση των πορισμάτων τους τα 3-4΄. Μόλις όλες οι ομάδες είναι έτοιμες να παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης το πληροφοριακό τους υλικό, αφιερώνουμε 10΄ για τη συλλογική τους επεξεργασία, μέσω γόνιμου διαλόγου με όλη την τάξη. Θα ήταν πολύ ωφέλιμο, πέρα από το φύλλο εργασίας που διαθέτουν στα χέρια τους τα παιδιά, ο εκπαιδευτικός να δείχνει παράλληλα κάθε εικόνα μεγεθυμένη στον βιντεοπροβολέα και να επισημαίνει λεπτομέρειες που θέλει να αναδειχθούν, ώστε όλοι οι μαθητές να εστιάζουν την προσοχή τους ταυτόχρονα σε αυτό που κάθε φορά παρουσιάζεται. Μέσω αυτής της δραστηριότητας συνδυάζεται τόσο η συνεργατική προσπάθεια των μαθητών να μελετήσουν τα δεδομένα μιας οπτικής ιστορικής πηγής, όσο και η συλλογική επεξεργασία κάθε εικόνας την ώρα της παρουσίασής της από την ομάδα στην ολομέλεια, προκειμένου να γίνουν τυχόν διορθώσεις και συμπληρώσεις όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό, αλλά κυρίως από τους υπόλοιπους μαθητές. Σημειώνεται δε ότι κάθε ομάδα επεξεργάζεται την εικόνα που της δόθηκε βάσει κριτηρίων που προηγουμένως δίνονται από τον εκπαιδευτικό. Κατά την παρουσίασή τους ο εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα όλα τα σημαντικά στοιχεία που τίθενται από τους μαθητές σε κωδικοποιημένη μορφή, ώστε να συμπληρωθεί το αρχικό διάγραμμα με όλες τις απαραίτητες γνωστικές πληροφορίες για τη ναζιστική προπαγάνδα.

Μολονότι ο αριθμός των εικόνων ίσως είναι σχετικά μεγάλος, κάθε εικόνα προσεγγίζει μια ξεχωριστή θεματική, προκειμένου να γίνει μια συνολική παρουσίαση του θέματος, με τρόπο βιωματικό, συμμετοχικό και παραγωγικό. Οι δύο πρώτες εικόνες αφορούν την εναντίωση των Ναζί, αφενός, προς τους Σοβιετικούς και τον μπολσεβικισμό και, αφετέρου, προς τους Εβραίους, παρουσιάζοντάς τους ως απειλή για τη *γερμανική φυλή*. Η 3η σχετίζεται με το μυστικιστικό περιεχόμενο του ναζισμού, στα όρια του οποίου ο Χίτλερ προβάλλεται ως δεύτερος *Μεσσίας*. Επομένως, πυροδοτείται σχετική συζήτηση για τον ρόλο του ως *σωτήρα* της Γερμανίας. Η 4η εικόνα αφορά τη διαστρέβλωση του σοσιαλιστικού μηνύματος και τη συσπείρωση όλων των εργαζομένων για το *κοινό εθνικό συμφέρον*. Τέλος, η 5η εικόνα, στην οποία θα δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα, σχετίζεται με τη ναζιστική προπαγάνδα προς τους νέους, οι οποίοι καλούνται να προετοιμαστούν με όραμα να γίνουν οι επόμενοι μαχητές των SS.

4η Δραστηριότητα (διάρκεια 10΄):

Με αφορμή τη μελέτη της τελευταίας εικόνας στρέφουμε το ενδιαφέρον των μαθητών στο ζήτημα χειραγώγησης της νεολαίας από τους Ναζί, εστιάζοντας την προσοχή τους στη ναζιστική εκπαιδευτική πολιτική και τις επιπτώσεις της στους νέους. Ηλικιακά οι ίδιοι είναι σε θέση να αφουγκραστούν και να συνειδητοποιήσουν τη βαρύτητα του θέματος, αφού σε τελική ανάλυση το ζήτημα αφορά παιδιά, όπως είναι και εκείνοι. Πλέον, από ψυχοπαιδαγωγική άποψη, είναι η ώρα να παρουσιαστεί στους μαθητές ένα 10λεπτο βίντεο κινουμένων σχεδίων με τίτλο *Education for Death* (https://www.youtube.com/watch?v=tvtYRYJglJ0), που προβάλλει τη ναζιστική εκπαιδευτική πολιτική και τα ολέθρια αποτελέσματά της. Ελκυστικό και ευχάριστο παρά το ζήτημα που πραγματεύεται, το βίντεο αυτό αποτελεί το πλέον αποτελεσματικό εργαλείο για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου ζητήματος.

3. Κλείσιμο (διάρκεια 8΄):

Μετά το πέρας του βίντεο, θέλουμε να ωθήσουμε τη σκέψη των παιδιών ένα βήμα πιο πέρα από τη στείρα ιστορική γνώση, προς τη βαθιά κατανόηση και την επακόλουθη ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Ορμώμενοι από τις εντυπώσεις και τους προβληματισμούς που προέκυψαν από στοιχεία της ταινίας μικρού μήκους, διεξάγουμε διάλογο με την ολομέλεια βάσει του τιθέμενου ερωτήματος: «ναζιστική εκπαίδευση: ποια είναι τα χαρακτηριστικά που μπορούν να οδηγήσουν στην πνευματική χειραγώγηση;».

Στο σημείο αυτό ταιριάζει και αξίζει να αξιοποιήσουμε και τις εντυπώσεις των παιδιών από την ταινία *Το Κύμα* που είχαν παρακολουθήσει, ώστε το πρώτο μέρος της διδασκαλίας του ναζισμού να ολοκληρωθεί με αυτό που ξεκίνησε. Μέσα, λοιπόν, από τη διασύνδεση των δύο ταινιών συνεχίζουμε τον διάλογο, με απώτερο σκοπό μας να ωθήσουμε τα παιδιά στο να συνειδητοποιήσουν καίρια κοινωνικά ζητήματα, όπως: η δυνατότητα επιρροής ενός ηγέτη σε ευρύτερες μάζες, οι κίνδυνοι που μπορεί να προκύψουν από τη μαζικοποίηση και τον φανατισμό, καθώς και η γοητεία που προκύπτει από την αναγνώριση, τη δύναμη και την εξουσία. Αυτό που επιδιώκουμε περισσότερο όλων να τονιστεί είναι ο τρόπος με τον οποίο υπάρχει περίπτωση ατομικά και κοινωνικά ελλείμματα να αποτελέσουν αφετηρία για την καλλιέργεια φθόνου, με απόρροια κοινωνικές συγκρούσεις και την πιθανή εμφάνιση *ολοκληρωτικών* καθεστώτων.

Με τη λήξη της διδακτικής ώρας και έχοντας δώσει τα κατάλληλα ερεθίσματα γόνιμου προβληματισμού, διανέμεται στους μαθητές φύλλο με εργασίες προαιρετικής μελέτης (βλ. παράρτημα), προκειμένου όποιος επιθυμεί να εντρυφήσει περαιτέρω στις θεματικές που μελετήθηκαν στο μάθημα.

Β4. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Αξιοποιείται φύλλο εργασίας (βλ. παράρτημα) με κείμενα και σχετικό φωτογραφικό υλικό, διαμορφωμένο από τη διδάσκουσα για τις ανάγκες του αντικειμένου. Ως υλικοτεχνική υποδομή, απαιτείται -πέρα από τον σχολικό πίνακα- ηλεκτρονικός υπολογιστής και διαδραστικός πίνακας ή βιντεοπροβολέας και ηχεία.

Β5. Έρευνα

Τα θετικά αποτελέσματα εφαρμογής της συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου στην πράξη μπορούν να διαπιστωθούν και από ανάλογες μελέτες που παρουσιάστηκαν τον Μάρτιο του 2013 σε σχετική διημερίδα με θέμα: «Ερμηνεύοντας την ιστορική εμπειρία του φασισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», από το τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ. (http://www.uoa.gr/fileadmin/user_upload/PDF-files/ekdilwseis/Hmerides-Seminaria/2013-/Dihmerida_erminias_fasismoy_14-3-13.pdf)

Β6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η παρούσα διδακτική πρόταση έχει διαμορφωθεί με επιδίωξη την διδακτική ενίσχυση του εκπαιδευτικού απέναντι στη διδακτική αντιμετώπιση ενός ζητήματος τόσο λεπτού και απαιτητικού όσο αυτό της ιστορικής μελέτης του ναζισμού. Πυρηνικά στοιχεία στην καινοτομία της πρότασης συνιστούν, αφενός, η διαμόρφωση μίας διδασκαλίας προσαρμοσμένης στα δεδομένα που ανακύπτουν από τις αναπαραστάσεις και τις γνωστικές ελλείψεις μίας μαθητικής ομάδας επί του θέματος και, αφετέρου, στην υποκατάσταση της ιστορικής αφήγησης αυτής καθαυτήν από πρωτογενείς και δευτερογενείς ιστορικές πηγές. Βασικός στόχος είναι η ενεργότερη εμπλοκή των μαθητών στην όλη μαθησιακή διαδικασία, καθιστώντας εκείνους *μικρούς* ερευνητές της ιστορικής γνώσης και φορείς κριτικού πνεύματος απέναντι όχι μόνο στις ιστορικές καταγραφές, αλλά και στις ίδιες τις προϋπάρχουσες γνωστικές και ιδεολογικές δομές τους. Υπό το πρίσμα αυτό τίθενται προς διδακτική αξιοποίηση αντιθετικές πηγές, με στόχο την πολυπρισματική και αξιολογική αποτίμηση του προς μελέτη υλικού. Προσεγγίζοντας, επομένως, ένα θέμα του παρελθόντος «με ανυπολόγιστη παιδευτική αξία» (Παληκίδης, 2013, σ. 11), επιδιώκουμε την κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών, προκειμένου εκείνοι να διαπιστώσουν τυχόν αναλογίες με το παρόν τους και να εξοπλιστούν για το μέλλον τους, συνειδητοποιώντας την προσωπική τους ευθύνη ως μέλη της κοινωνίας εντός της οποίας ζουν.

Β7. Αναφορές

Βιβλία

Marabini, J. (2008). Η καθημερινή ζωή στο Βερολίνο την εποχή του Χίτλερ. Αθήνα: Παπαδήμας.

Paxton, R. O. (2006). Η ανατομία του φασισμού. Αθήνα: Κέδρος.

Κάββουρα, Δ. (2011). Διδακτική της Ιστορίας - Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κελεσίδης, Ε. (2006). Ο κινηματογράφος ως παράγοντας διαμόρφωσης των ιστορικών ιδεών των παιδιών - Η περίπτωση του Τρωικού Πολέμου. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ).

Κόκκινος, Γ. (2006). Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας - Για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Συλλογικό. (2013). Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου. Αθήνα/Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου (από το 1815 ἕως σήμερα). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα) - Βιβλίο καθηγητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Κύπρος). (2011). Διδακτική μεθοδολογία και εφαρμογές στο μάθημα της Ιστορίας - Εγχειρίδιο εκπαιδευτικού. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων).

Κεφάλαια σε τόμους και πρακτικά συνεδρίων

Bracher, K. D., Fitzgerald, C. P., Michel, Henri et al. (1974). Πάρνελ - Ιστορία του 20ού αιώνα (Τόμ. II, III). Αθήνα: Χρυσός Τύπος.

Αναφορές στο διαδίκτυο

Κάββουρα, Θ. (2013). Διαμεσολαβήσεις του φαινομένου του φασισμού σε σχολική τάξη του Λυκείου. Ανάκτηση Οκτώβριος 25, 2014, από http://www.arch.uoa.gr/fileadmin/arch.uoa.gr/uploads/drast_hist/fasismos_ekpaid/kavvouradora.pdf

Κόκκινος, Γ., & Διαμάντης, Θ. (n.d.). http://giorgoskokkinos.blogspot.gr/. Ανάκτηση από Blog του Γιώργου Κοκκίνου: https://docs.google.com/file/d/0B0Bbl6k2WI3Yd1F1MUEyNFEyLUE/edit

Παπαδόπουλος, Μ. Η. (n.d.). Η κινηματογραφική ταινία ως εποπτικό μέσο κατά τη διδασκαλία ενός μαθήματος Ιστορίας. Ανάκτηση Οκτώβριος 15, 2014, από Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αναβρύτων: http://lyk-peir-anavr.att.sch.gr/Lessons/01HUMANITIES/History/General.htm

Παπαθανάσιου, Μ. (2013). Εθνικοσοσιαλισμός, εκπαίδευση και νεολαία στη (ναζιστική) Γερμανία. Ανάκτηση Οκτώβριος 20, 2014, από http://www.arch.uoa.gr/fileadmin/arch.uoa.gr/uploads/drast_hist/fasismos_ekpaid/papathanassioumaria.pdf

Ράπτης, Κ. (2013). Όψεις και εννοιολογήσεις του φασισμού στην Ευρώπη του Μεσοπολέμου. Ανάκτηση Οκτώβριος 17, 2014, από http://www.arch.uoa.gr/fileadmin/arch.uoa.gr/uploads/drast_hist/fasismos_ekpaid/raptiskonstantinos.pdf

Σακκά, Β. (2013). Εμείς και οι "άλλοι" - Ο εκφασισμός μιας κοινωνίας και οι ζητούμενες αντιστάσεις. Ανάκτηση Οκτώβριος 21, 2014, από http://www.arch.uoa.gr/fileadmin/arch.uoa.gr/uploads/drast_hist/fasismos_ekpaid/brentanoukaterina.pdf

ΥΠΕΠΘ - 2ο κοινοτικό πλαίσιο στήριξης. (2011). Πιλοτική σχεδίαση και εφαρμογή διδακτικού υλικού στον τομέα της Ιστορίας. Ανάκτηση από https://dl.dropboxusercontent.com/u/46399042/%CE%A5%CE%9B%CE%97-%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%99%CE%95%CE%A3/DEPS_APPS-history.pdf

Β8. Παράρτημα

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Δραστηριότητα 1η: Αφού μελετήσετε το κείμενο του R. PAXTON (επίτιμος καθηγητής των κοινωνικών επιστημών του Πανεπιστημίου Κολούμπια), να απαντήσετε στο ερώτημα: Ποιοι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες οδήγησαν στην ισχυροποίηση του φασιστικού φαινομένου;

Ένας από τους λόγους που οι ναζί πέτυχαν να αντικαταστήσουν τα φιλελεύθερα κόμματα της μεσαίας τάξης ήταν η εμφανής αποτυχία τους να αντιμετωπίσουν τη διπλή κρίση που διερχόταν η Γερμανία κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1920. Η μία οφειλόταν στο αίσθημα εθνικής ταπείνωσης που προκάλεσε στους Γερμανούς η συνθήκη των Βερσαλλιών. (…) Η δεύτερη κρίση οφειλόταν στην οικονομική ύφεση που ξεκίνησε το 1929. Η γερμανική οικονομική κατάρρευση ήταν πιο καταστροφική από άλλων μεγάλων χωρών, οδηγώντας στην ανεργία το ένα τέταρτο του πληθυσμού. Όλα τα αντικυβερνητικά κόμματα έσπευσαν να κατηγορήσουν τη Δημοκρατία της Βαϊμάρης για την αποτυχία της να αντιμετωπίσει τις δύο αυτές κρίσεις.

R. PAXTON, Η Ανατομία του Φασισμού,
(σσ. 97-8, εκδ. Κέρδος).

Δραστηριότητα 2η: Μελετώντας το εξής κείμενο και την ακόλουθη εικόνα απαντήστε στο ερώτημα: Ποιοι αναλάμβαναν τη χρηματοδότηση του ναζιστικού κόμματος και ποιο ήταν το κίνητρο πίσω από την οικονομική του στήριξη;

Ενώ τα υπόλοιπα κόμματα ταυτίζονταν σταθερά με ένα συμφέρον, μια τάξη ή μια πολιτική προσέγγιση, οι ναζί κατάφεραν να υποσχεθούν κάτι διαφορετικό σε όλους. Ήταν το πρώτο γερμανικό κόμμα που απευθύνθηκε σε διαφορετικά επαγγέλματα, με διαφορετικό τρόπο στο καθένα, λαμβάνοντας ελάχιστα υπόψιν του τις επιμέρους αντιφάσεις.

Όλα αυτά είχαν μεγάλο χρηματικό κόστος και λέγεται ότι τους λογαριασμούς τούς πλήρωναν Γερμανοί επιχειρηματίες. (…) Ύστερα από επισταμένη έρευνα στα αρχεία επιχειρήσεων προκύπτει ότι οι περισσότεροι επιχειρηματίες «στοιχημάτιζαν» στα σίγουρα, συνεισφέροντας σε όλες τις μη σοσιαλιστικές οργανώσεις που παρουσίαζαν οποιαδήποτε προοπτική εκλογικής επιτυχίας για να καταφέρουν να κρατήσουν τους μαρξιστές μακριά από την εξουσία.

R. PAXTON, Η Ανατομία του Φασισμού,
σσ. 95-96, εκδ. Κέρδος



Δραστηριότητα 3η: Αφού μελετήσετε τις ακόλουθες προπαγανδιστικές αφίσες, προσπαθήστε να εξηγήσετε ποια ήταν τα πεδία που «χτύπησε» η ναζιστική προπαγάνδα και για ποιους λόγους.



Εικόνα 1.
«Νίκη ή Μπολσεβικισμός»



Εικόνα 2.
«Ποιος Φταίει για τον Πόλεμο!»



Εικόνα 3.
«Η Γερμανία Ζει!»



Εικόνα 4.
«Τότε, Όπως Τώρα
Παραμένουμε Σύντροφοι
Γερμανικό Εργατικό Μέτωπο»



Εικόνα 5.
«Και Συ Επίσης»

ΕΡΓΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ

I. Προαιρετική μελέτη: μεταβείτε στο powerpoint της Google:

https://docs.google.com/file/d/0B0Bbl6k2WI3Yd1F1MUEyNFEyLUE/edit

όπου θα βρείτε την εργασία των καθηγητών Κόκκινου, Γ. και Διαμάντη, Θ., και μελετήστε τη χρήση παιδικών επιτραπέζιων παιχνιδιών εμποτισμένων με τη ναζιστική προπαγάνδα, προκειμένου να παγιδεύσουν ιδεολογικά την παιδική αθωότητα.

II. Επιλέξτε μία από τις δύο εργασίες που ακολουθούν και απαντήστε στο αντίστοιχο δοθέν ερώτημα:

Α. Η ναζιστική προπαγάνδα και η γερμανική νεολαία. Σας δίνονται τρεις διαφορετικού τύπου πηγές:

1. Μία φωτογραφία με τη χιτλερική νεολαία:



Πηγή: Μπακάλης Κώστας στο history-logotexnia.blogspot.com

Μέλη της χιτλερικής νεολαίας ακούν το εβδομαδιαίο ραδιοφωνικό μήνυμα του Χίτλερ σε δημόσιο χώρο (1935). Το 1932 υπήρχαν 4,5 εκατομμύρια ραδιόφωνα στη Γερμανία. Δέκα χρόνια αργότερα ξεπέρασαν τα 16 εκατομμύρια. Οι ομιλίες του Χίτλερ ακούγονταν από ραδιόφωνα σε εργοστάσια και καφενεία και από μεγάφωνα στους δρόμους.

2. Η εξής ρήση του Goebbels για την προπαγάνδα:

«Η προπαγάνδα είναι αποτελεσματική, όταν εκείνοι οι οποίοι χειραγωγούνται έχουν την πεποίθηση ότι ενεργούν με τη θέλησή τους»

3. Βίντεο με αποσπάσματα από δημόσιες ομιλίες του Χίτλερ: https://www.youtube.com/watch?v=tO-G3YMc6_A

(εστιάστε στο σημείο 6.22΄΄ κ. εξ., όπου παρατίθεται ο δημόσιος λόγος του σε νέους).

- Αφού μελετήσετε το σχετικό υλικό, και σύμφωνα με όσα οι ίδιοι γνωρίζετε, να παρουσιάσετε τους μηχανισμούς προπαγάνδας που εφάρμοσαν οι Ναζί αποσκοπώντας στη χειραγώγηση της γερμανικής νεολαίας.

Β. Η ναζιστική προπαγάνδα και το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σας δίνονται τρεις διαφορετικού τύπου πηγές:

1. Το ωρολόγιο πρόγραμμα του 1935 για το εξαήμερο σχολείο θηλέων στη ναζιστική Γερμανία:

8.00 – 8.45: Γερμανικά (κάθε μέρα)

8.50 – 9.35: Γεωγραφία / Ιστορία / Χορωδία (2 φορές την εβδομάδα το καθένα)

9.40 – 10.25: Φυλετικές σπουδές (4 ώρες) / Ιδεώδη του κόμματος (2 ώρες)

10.25 – 11.00: Διάλειμμα με ειδικές ανακοινώσεις και σπορ (κάθε μέρα)

11.00 – 12.05: Μαθηματικά και οικιακή οικονομία (κάθε μέρα)

12.10 –12.55: Η επιστήμη της ευγονικής – Βιολογία της Υγείας (κάθε μέρα)

2.00 – 6.00: Σπορ (κάθε μέρα)

2. Ενδεικτικά προβλήματα μαθηματικών (!) στη ναζιστική Γερμανία:

- «Ένα βομβαρδιστικό αεροπλάνο κατά την απογείωση μεταφέρει 12 ντουζίνες βόμβες, η καθεμία από τις οποίες ζυγίζει 10 κιλά. Το αεροσκάφος απογειώνεται για τη Βαρσοβία το διεθνές κέντρο του Ιουδαϊσμού. Βομβαρδίζει την πόλη. Κατά την απογείωση, με όλες τις βόμβες και γεμάτη τη δεξαμενή με 100 κιλά καυσίμων, το αεροσκάφος ζύγιζε 8 τόνους περίπου. Όταν επιστρέφει από τη σταυροφορία υπάρχουν ακόμη 230 κιλά υλικού. Ποιο είναι το βάρος του αεροσκάφους όταν είναι άδειο;»
- «Το να συντηρηθεί ένα νοητικά ανάπηρο άτομο κοστίζει περίπου 4 μάρκα την ημέρα. Υπάρχουν 300.000 νοητικά καθυστερημένα άτομα για φροντίδα. Πόσο κοστίζουν συνολικά αυτά τα άτομα; Πόσα επιδόματα γάμου των 1000 μάρκων θα μπορούσαν να δοθούν με τα ίδια χρήματα;»

3. Μία εικόνα από το σχολικό εγχειρίδιο της ναζιστικής Γερμανίας:



2. Ξανθά Γερμανόπουλα εμφανίζονται να χαίρονται καθώς Εβραιόπουλα μαζί με τον δάσκαλό τους (αποδίδονται σαν καρικατούρες) διώχνονται από σχολείο (εικόνα από σχολικό βιβλίο της ναζιστικής Γερμανίας).

Πηγή: history-logotexnia.blogspot.com

- Μελετώντας το δοθέν υλικό του Μπακάλη Κώστα και σε συνδυασμό με προσωπικές σας γνώσεις, να απαντήσετε στο ερώτημα: Ποιοι προπαγανδιστικοί μηχανισμοί εφαρμόστηκαν στο επίσημο γερμανικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα επί κυριαρχίας των Ναζί, και ποιοι ήταν, κατά τη γνώμη σας, οι στόχοι αυτής της ναζιστικής προπαγάνδας;

Κατανοώντας τον Ρατσισμό στο Γυμνάσιο, μέσω της Προσέγγισης του Ολοκαυτώματος των Ελλήνων Εβραίων της Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο Προγράμματος Αγωγής Υγείας

Γιώργος Λεοντακιανανάκος[1], Χρίστος Βράχας[2], Ευρύκλεια Κολέζα[2]

[1]Εκπαιδευτικός ΠΕ04.05 4ο Γυμνάσιο Χαλανδρίου, gleontakianakos@gmail.com
[2]Ψυχολόγος Ε.Κ.Π.Α, crisvrach@yahoo.gr
[3]Εκπαιδευτικός ΠΕ02 4ο Γυμνάσιο Χαλανδρίου, ekoleza2009@gmail.com

Περίληψη

Το σχολικό έτος 2014 – 2015 στο 4ο Γυμνάσιο Χαλανδρίου πραγματοποιήθηκε Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας με τίτλο: «Όταν ο κόσμος σκοτείνιασε…1942 – 1945: η ιστορία των Εβραίων της Θεσσαλονίκης». Η συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος, αναλύοντας τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με ιδιαίτερο τρόπο και καινοτόμα μέσα. Μέρος μαθητών από την Α΄ και Β΄ Γυμνασίου αξιοποιώντας την «στρατοπεδική λογοτεχνία», τον κινηματογράφο (ντοκιμαντέρ και ταινίες), τα μουσεία και τα μνημεία, προσέγγισαν, μελέτησαν και προσπάθησαν να κατανοήσουν το ακραίο γεγονός του ολοκαυτώματος. Σκοπός της εργασίας είναι οι μαθητές, μέσω του παραδείγματος του ολοκαυτώματος, να κατανοήσουν την έννοια του ρατσισμού και να δομήσουν σωστές στάσεις και αξίες. Στο τέλος του προγράμματος δόθηκαν ερωτηματολόγια στους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν για την αξιολόγηση του. Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε θετικά από τους μαθητές και δημιουργήθηκε η ελπίδα το φοβερό γεγονός του ολοκαυτώματος να αποτελέσει εφαλτήριο να αναπτυχθούν υγιείς συμπεριφορές.

Λέξεις κλειδιά: Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, Ολοκαύτωμα, Ρατσισμός, Project.

Α. Εισαγωγή

Πολλοί οργανισμοί όπως π.χ. UNESCO, προωθούν την ανάπτυξη προγραμμάτων που αφορούν την υγεία στο χώρο του σχολείου (IUHPE, 2008 και 2009). Η υγεία των μαθητών σχετίζεται άμεσα με το σχολείο (Leger & Nutbeam, 2000). Όταν όμως μιλάμε για υγεία δεν εννοούμε την απλή «έλλειψη αρρώστιας ή αναπηρίας» αλλά «την κατάσταση της πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας» (WHO, 1946, Δαμιανίδου κ.α. 2014). Η σταθερή και οργανωμένη σχεδίαση και υλοποίηση προγραμμάτων αγωγής υγείας στο σχολείο συμβάλει στην αντιμετώπιση πολλών προβλημάτων όπως ο ρατσισμός και η κοινωνική ανισότητα (Browne et al. 2004., Weare & Markham, 2005). Τα προγράμματα αυτά βοηθούν στην εκπλήρωση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου (Paulus, 2009) και πιο συγκεκριμένα υποστηρίζουν συμμετοχικές και δημοκρατικές διαδικασίες, ενεργητική και βιωματική μάθηση και ενδυνάμωση συνεργασίας σχολείου – οικογένειας – κοινότητας (IUHPE, 2009). Κάθε χρόνο σε όλη την Ελλάδα πραγματοποιούνται πολλά προγράμματα Αγωγής Υγείας (προαιρετικές καινοτόμες δράσεις), που σκοπό έχουν να παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα δράσης στο άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον τους, καλλιεργώντας τους δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις, όχι μόνο για την κοινωνία της γνώσης αλλά και για τη διαμόρφωση πολιτών που γνωρίζουν πώς να διεκδικούν βελτιωμένες συνθήκες ζωής (Jensen, 2000, 2004, Γκουμπίλη & Αρχοντογεώργη, 2014).

Τέτοια προγράμματα κρίνονται ως ιδιαίτερης παιδαγωγικής σημασίας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Κι αυτό γιατί, αν και θα ήταν δύσκολο να φανταστεί κάποιος πως στη χώρα όπου γεννήθηκε η δημοκρατία, η κοινωνική ζωή διαπνέεται από ισχυρές τάσεις μισαλλοδοξίας και ρατσισμού, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία δυναμική ανάπτυξη ακραίων ολοκληρωτικών απόψεων που ως πυρήνα έχουν τη μισαλλοδοξία, την άρνηση της ετερότητας, την επίμονη εθνικιστική προσήλωση και την τάση αποκλεισμού ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Παρατηρείται, με άλλα λόγια, μια δυναμική ανάπτυξη ρατσιστικών αντιλήψεων, οι οποίες, όχι σπάνια, εκφράζονται και με φαινόμενα βίαιης συμπεριφοράς. Ο σεβασμός των δικαιωμάτων στην Ελλάδα τίθεται σοβαρά υπό αμφισβήτηση και η αύξηση των διακρίσεων και του ρατσισμού αποτελεί απειλή για την δημοκρατία στην χώρα (Γαζάκης κ.α. 2014). Ως ρατσιστική αντίληψη θεωρείται, η άποψη πως οι άνθρωποι δεν είναι ίσοι, αλλά διαχωρίζονται σε ανώτερους και κατώτερους, με κριτήρια όπως το χρώμα του δέρματος, η εθνικότητα, η θρησκεία κλπ. Ο φυλετικός – βιολογικός ρατσισμός βασίζεται στην αντίληψη πως υπάρχουν ανώτερες και κατώτερες φυλές και οι ανώτερες μπορούν να κυριαρχούν πάνω στις κατώτερες (Παπαϊώαννου, 2014).

Το φαινόμενο των ρατσιστικών συμπεριφορών κρίνεται ιδιαίτερα ανησυχητικό, αν λάβουμε υπόψη πως η ρατσιστική προπαγάνδα στην Ελλάδα φαίνεται πως επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και κοινωνικές ομάδες νεαρές ηλικιακά. Πιο συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί πως τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί πολύ τα περιστατικά εκδήλωσης βίας μεταξύ μαθητών με στοιχεία φυλετικού ή άλλης μορφής ρατσισμού (Συνήγορος του Πολίτη, 2013).

Στο πλαίσιο της κατανόησης και της αντιμετώπισης εκ μέρους των μαθητών μας του φαινομένου του ρατσισμού ως θεματικό κέντρο του προγράμματός μας επιλέξαμε το Ολοκαύτωμα των Εβραίων εστιάζοντας ιδιαίτερα στην περίπτωση των Ελλήνων Εβραίων της Θεσσαλονίκης. Βασικό κριτήριο της επιλογής μας ήταν η άποψη πως, η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε θέματα της σχετικά πρόσφατης ιστορίας, τους ενθαρρύνει να διαβουλεύονται για τη δικαιοσύνη και τη δημοκρατία ως μέρος του πολιτικού πολιτισμού τους και συμβάλλει στο να καλλιεργήσουν έναν «δημοκρατικό ανθρωπισμό» (Levstick & Barton, 2008), να διαμορφώσουν δηλαδή

μια δημοκρατική συνείδηση, η οποία αποτελεί ίσως την ουσιαστικότερη έννοια της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης. Το Ολοκαύτωμα των Εβραίων θεωρείται μοναδικό ως ιστορικό γεγονός. Ο ιστορικός του Ολοκαυτώματος Yehuda Bauer γράφει: «Το Ολοκαύτωμα είναι μοναδικό, διαφοροποιείται από κάθε άλλη γενοκτονία λόγω της καθολικότητας της εξόντωσης, της οικουμενικότητας, της ιδεολογίας (συνωμοσιολογίας), και του καθολικού εξευτελισμού (υπάνθρωποι)» (Ρωμανός, 2007). Συνεπώς ο τεράστιος αριθμός (περίπου 6.000.000) ανθρώπων που εξοντώθηκαν βιομηχανοποιημένα και προγραμματικά αποτελεί το πιο ακραίο ιστορικό παράδειγμα αντισημιτισμού. Ήταν μια τεράστια οργανωμένη επιχείρηση μαζική μετακίνησης, εγκλεισμού και δολοφονίας, λόγω φυλετικής ταυτότητας, πολιτικών φρονημάτων και θρησκευτικών πιστεύω σε συνδυασμό με την αποδοχή και συγκατάβαση ευρέων στρωμάτων πληθυσμού χωρίς προηγούμενο στην παγκόσμια ιστορία (Παπαϊωάννου, 2014). Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν τον μοναδικό χαρακτήρα του Ολοκαυτώματος (Κόκκινος, 2007).

Β. Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας

Β1. Παιδαγωγικοί Στόχοι

Οι επιμέρους παιδαγωγικοί στόχοι του Προγράμματος Αγωγής Υγείας ήταν οι εξής:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές τις διάφορες μορφές ρατσισμού, να εντοπίσουν τις γενεσιουργές του αιτίες και τις συνέπειες που προκαλούν οι ρατσιστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές (Τριλίβα κ.α., 2010, Γκουμπίλη, 2014).
- Να ανακαλύψουν και να προτείνουν τρόπους αντίδρασης σε κάθε είδους ρατσιστική συμπεριφορά (Τριλίβα κ.α. 2010).
- Να αναπτύξουν την υπευθυνότητα, την αυτοεκτίμηση και την προσωπικότητά τους (Γκουμπίλη, 2014).
- Να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη σε πολλαπλά πεδία όπως η τέχνη (Γκουμπίλη, 2014).
- Να ενδυναμώσουν την δημοκρατική τους συνείδηση (Λεοντσίνης, 2014).
- Να κάνουν κτήμα τους την έννοια της «ενεργούς πολιτειότητας» (Πλάτσκου, 2013).
- Να εξοικειωθούν με τρόπους επικοινωνίας, λήψης αποφάσεων και επίλυσης συγκρούσεων (Γκουμπίλη, 2014).
- Να καλλιεργήσουν την αισθητική τους, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους και να διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντές τους (Γκουμπίλη, 2014).
- Να αναπτύξουν ιστορική ενσυναίσθηση (Αυγέρη, 2011).

Β2. Γενικά στοιχεία του Προγράμματος Αγωγής Υγείας

Το Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας είχε τίτλο: «Όταν ο κόσμος σκοτείνιασε… 1942 – 1945: η ιστορία των Εβραίων της Θεσσαλονίκης» και εντάσσεται στη θεματολογία: Ανθρώπινα Δικαιώματα – Δημοκρατία, με υποενότητα: Ρατσισμός και Ξενοφοβία (Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014). Πραγματοποιήθηκε στο 4ο Γυμνάσιο Χαλανδρίου σε συνεργασία με το 3ο ΓΕΛ Ηρακλείου Αττικής. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 7 μήνες (Οκτώβριος 2014 – Μάιος 2015) με δίωρες συναντήσεις μια φορά την εβδομάδα, εκτός σχολικού ωραρίου.

Το παρόν πρόγραμμα οργανώθηκε και υλοποιήθηκε από δύο εκπαιδευτικούς, διαφορετικής ειδικότητας οι οποίοι έτυχε να υπηρετούν εκείνη τη χρονιά σε διαφορετικά σχολεία. Ο ένας εκπαιδευτικό είναι Γεωλόγος (ΠΕ04.05) και υπηρετεί στο 4ο Γυμνάσιο Χαλανδρίου και η δεύτερη εκπαιδευτικός είναι Φιλόλογος (ΠΕ02) και υπηρετεί στο 3ο ΓΕΛ Ηρακλείου Αττικής. Οι δύο εκπαιδευτικοί εργάστηκαν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, άλλα ήταν σε άμεση συνεργασία σε όλες τις φάσεις τους προγράμματος. Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε μόνο με την εφαρμογή του προγράμματος στα παιδιά του Γυμνασίου. Είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί πως ο επιβλέπων εκπαιδευτικός Γεωλόγος που ανέλαβε να οργανώσει και να υλοποιήσει το πρόγραμμα στο Γυμνάσιο επιμορφώθηκε με ειδικά σεμινάρια ενός έτους στο Εβραϊκό Μουσείο της Αθήνας πάνω στο θέμα του Ολοκαυτώματος καθώς και παρακολούθηση ειδικών ημερίδων πάνω σε θέματα διδακτικής της γενοκτονίας γενικότερα, με σκοπό να καταστεί ικανός να εργάζεται με θεωρητική γνώση και εμπειρική εφαρμογή στηριγμένη σε μεθοδολογία και ψυχοπαιδαγωγικές αρχές (Παπαϊωάννου, 1990) και να μην επαφίεται κατά κύριο λόγο στην πρωτοβουλία και την ευαισθησία του στο συγκεκριμένο θέμα (Γκούβρα κ.α. 2001, Ιωαννίδη, 2003).

Β3. Μεθοδολογία

Ο τρόπος εργασίας που ακολουθήθηκε ήταν ένας συνδυασμός ομαδοσυνεργατική μεθόδου (Kagan, 1995) και βιωματικής μάθησης (Χρυσαφίδης, 2000), προσαρμοσμένες στο πνεύμα και τις ανάγκες της εποχής μας (Katz & Chard, 1998). Δηλαδή συλλογικές συνθετικές εργασίες, που είναι διεθνώς γνωστά ως projects (Ματσαγγούρας, 1995). Πρόκειται για μία ανοιχτή διαδικασία μάθησης τα όρια και οι διαδικασίες της οποίας δεν είναι αυστηρά καθορισμένα και εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Συνιστά μια ομαδική διαδικασία, όπου συμμετέχει ενεργά, ρυθμιστικά και αποφασιστικά όλη η ομάδα (Frey, 1980). Ο λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος είναι ότι βοηθάει το σχολείο να ξεπεράσει το πρόβλημα της αποξένωσης του από την κοινωνική πραγματικότητα και αναδεικνύει την πράξη ως αρχή και ως τέλος(=σκοπός) της θεωρίας (Καμαρινός, 2000), με αποτέλεσμα να επιχειρείται ο συνδυασμός ακαδημαϊκού και πραξιακού χαρακτήρα στα σχέδια εργασίας (Κασσωτάκης, 1997). Συνακόλουθα αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις εμπειρίες των παιδιών γύρω από ένα θέμα αφού ενθαρρύνει την ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες. (Σε κάποια σημεία ακολουθήθηκε η ευέλικτη ομαδοποίηση, καθώς οι μαθητές άλλοτε εργάζονταν ομαδικά και άλλοτε ατομικά ή σε ζεύγη, ενώ οι ομάδες αναδιαμορφώθηκαν κατά την διάρκεια του προγράμματος (Γκουμπίλη, 2014, Ματσαγγούρας, 2008).

Σε μια γενική θεώρηση της μεθόδου project μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερα βασικά στάδια: α προβληματισμός, β. προγραμματισμός των διδακτικών δραστηριοτήτων, γ. διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, δ. αξιολόγηση.

Β4. Υλοποίηση του προγράμματος

Για την παρουσίαση επιλέχθηκαν οι τάξεις της Α΄ και της Β΄ γυμνασίου. Σε σύνολο 130 παιδιών δήλωσαν ότι θέλουν να συμμετάσχουν 93 μαθητές, δηλαδή περίπου το 72% του συνόλου των μαθητών της Α΄ και Β΄ γυμνασίου. Τελικά επιλέχθηκαν με κλήρωση αρχικά 30 μαθητές και λόγω της μεγάλης ζήτησης έφτασε τελικά ο αριθμός στους 50 μαθητές. Από την Α΄ γυμνασίου συμμετείχαν 8 αγόρια και 20 κορίτσια και από την Β΄ γυμνασίου 11 αγόρια και 11 κορίτσια. Όσον αφορά στα θεματικά πεδία σύνδεσης τα οποία ελήφθησαν υπόψη κατά την διάρκεια του προγράμματος από μέρους του γνωστικού αντικειμένου του Γεωλόγου περιλαμβάνονται η Γεωγραφία, η Βιολογία και η Χημεία, και της Φιλολόγου, περιλαμβάνονται η Ιστορία, η Λογοτεχνία, η Έκφραση – Έκθεση και η Πολιτική Παιδεία.

Β4.1. Προβληματισμός

Αρχικά, στο πλαίσιο της ενημέρωσης και του προβληματισμού των μαθητών σχετικά με το γεγονός του Ολοκαυτώματος, προβλήθηκε ένα διασκεδαστικό μουσικό βίντεο - απόσπασμα (η σκηνή με το τραγούδι Barcarolle από το άλμπουμ Les Contes d' Hoffmann) της όπερας του Jack Offenbach, από την ταινία του Roberto Benigni «Η ζωή είναι ωραία» (Benigni, 1997) και μια ανάγνωση ενός κομματιού από το βιβλίο του Πρίμο Λέβι «Εάν αυτό είναι ο άνθρωπος» (Λέβι, 1997), ως συναισθηματική αφόρμιση για το θέμα του Ολοκαυτώματος, προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν οι συμμετέχοντες μαθητές, να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματα, τις απόψεις τους και τις προσδοκίες τους από το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Β4.2. Προγραμματισμός των δραστηριοτήτων

Οι 50 μαθητές χωρίστηκαν σε 8 ομάδες. Ο χωρισμός σε ομάδες έγινε αποκλειστικά από τους ίδιους. Σκοπός ήταν κάθε ομάδα να απαρτίζεται από «φίλους» που θα συναντιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα για να κάνουν εργασίες χωρίς να υπάρχει το άγχος την βαθμολογίας και της εξέτασης.

Σε κάθε ομάδα μοιράστηκε ένα φυλλάδιο με αναλυτικές οδηγίες για τις υποχρεώσεις κάθε ομάδας. Πιο συγκεκριμένα κάθε ομάδα έπρεπε: 1) να δημιουργήσει ένα κείμενο word που να περιείχε μια ιστορική αναδρομή των Ελλήνων Εβραίων της Θεσσαλονίκης πριν, κατά και μετά την Γερμανική κατοχή, 2) να διαβάσει ένα βιβλίο κάθε μέλος της (από προτεινόμενη βιβλιογραφία που είχε δώσει ο καθηγητής) που να σχετίζεται με το ολοκαύτωμα των Εβραίων γενικά (π.χ. στρατοπεδική λογοτεχνία) και να φτιάξει ένα κείμενο word που να αποδίδει μια περίληψη και τα συναισθήματα που δημιουργήθηκαν (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Ιρλανδίας, 2014, Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας, 2004), 3) να φτιάξουν ένα power point ή video που να παρουσιάζει στους 7 μήνες τα κυριότερα μέρη του προγράμματος 4) να φτιάξουν ομαδικά ένα μικρό κείμενο που να περιέχει τις λέξεις: Ρατσισμός, Ένταξη, Ανοχή, Σεβασμός, Διακρίσεις, Αποκλεισμός, Διαφορετικότητα και Ξενοφοβία (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Ιρλανδίας, 2014). Σε όλη την φάση του προγράμματος ο υπεύθυνος καθηγητής εξήγησε σε όλες τις ομάδες πως πρέπει να αντιμετωπίσουν τα οργανωτικά προβλήματα (Ματσαγγούρας, 2008). Έτσι σε κάθε ομάδα σχεδιάστηκε ένα οργανόγραμμα συλλογικών συνθετικών εργασιών. Το οργανόγραμμα περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις (Ματσαγγούρας, 2008): Πρώτη φάση: Κοινός προβληματισμός (Οριοθέτηση και ανάλυση του θέματος και επιλογή θέματος κάθε ομάδας). Δεύτερη φάση: Ενδοομαδικός προγραμματισμός (Καθορισμός διαδικασιών, ενδοομαδικός επιμερισμός, εργασία υποομάδων και συντονιστική σύγκλιση ομάδας). Τρίτη φάση: Συλλογική διεξαγωγή έργου (Παρουσίαση έργου υποομάδων, σύνθεση έργου υποομάδων και εκτύπωση ομαδικού έργου) και Τέταρτη φάση: Παρουσίαση και αξιολόγηση ομαδικού έργου (Παρουσίαση έργου ομάδων, ενδοομαδική αυτό-αξιολόγηση και διομαδική αξιολόγηση έργου ομάδων).

Β4.3. Διεξαγωγή δραστηριοτήτων

Στα πλαίσια της βιωματικής μεθόδου μάθησης (Ιωαννίδη, 2003, Σώκου, 1994) και σε συνεργασία με το Εβραϊκό Μουσείο της Αθήνας υλοποιήθηκε το πρόγραμμα Crocus. Το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές 11 έως 18 ετών και αποτελεί δραστηριότητα σε πολλά σχολεία από όλων τον κόσμο. Ο εκπαιδευτικός Οργανισμός για το Ολοκαύτωμα στην Ιρλανδία παρέχει σε κάθε σχολείο που ενδιαφέρεται να συμμετέχει βολβούς κίτρινου κρόκου με σκοπό να φυτευτούν το φθινόπωρο στη μνήμη των ενάμιση εκατομμυρίου Εβραίων παιδιών που πέθαναν στο Ολοκαύτωμα και στα χιλιάδες παιδιά που υπήρξαν θύματα της ναζιστικής θηριωδίας. Τα κίτρινα άνθη φέρνουν στη μνήμη το κίτρινο άστρο του Δαβίδ το οποίο οι Ναζί υποχρέωναν τους Εβραίους να φοράνε. Ο κρόκος ανθεί στα τέλη Ιανουαρίου ή στις αρχές του Φλεβάρη, κοντά στην παγκόσμια ημέρα μνήμης του Ολοκαυτώματος (27 Ιανουαρίου). Όταν θαυμάζουν τα λουλούδια, τα παιδιά μπορούν να τους εξηγούν τι συμβολίζουν. Τέλος στο Online Crocus Club (ένα ασφαλές διαδικτυακό φόρουμ) τα σχολεία που συμμετέχουν στο πρόγραμμα μπορούν να μοιράζονται τις εμπειρίες τους και να κάνουν νέους φίλους στην χώρα τους ή στο εξωτερικό (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Ιρλανδίας, 2014).

Στα πλαίσια της παθητικής μεθόδου μάθησης (Ιωαννίδη, 2003, Σώκου, 1994) έγιναν τρεις προβολές ταινιών στον χώρο του σχολείου με αντίστοιχα φύλλα εργασίας, με επιπλέον στόχο την ενίσχυση του οπτικού εναλφαβητισμού (Μαυροσκούφης, 2005, Σακκά, 2012). Αρχικά οι μαθητές είδαν το ντοκιμαντέρ «Ας είναι η μνήμη σου αγάπη. Η Ιστορία του Οββαδία Μπαρούχ» (Yad Vashem, 2008). Το φύλλο εργασίας που δόθηκε στους μαθητές είχε δύο ερωτήσεις: α) Να συσχετίσετε την φράση του Γιεχούντα Μπάουερ: «Να μην είσαι ποτέ θύμα. Να μην είσαι ποτέ θύτης. Να μην είσαι ποτέ, μα ποτέ απλός θεατής» με το ντοκιμαντέρ που είδατε. β) Να εκφράσετε ελεύθερα τα συναισθήματα που σας δημιουργήθηκαν από το ντοκιμαντέρ. Σε επόμενη συνάντηση οι μαθητές είδαν την ταινία «το αγόρι πίσω από το συρματόπλεγμα (The boy in the striped pyjamas)» (Herman, 2008). Το φύλλο εργασίας που δόθηκε στους μαθητές είχε δύο ερωτήσεις: α) Να γράψετε την άποψη σας για την φράση του John Betjeman που εμφανίζεται στην αρχή της ταινίας «Η παιδική ηλικία μετριέται σε ήχους, οσμές και εικόνες, πριν φτάσει η σκοτεινή ώρα της λογικής». β) Να εκφράσετε ελεύθερα τα συναισθήματα που σας δημιουργήθηκαν από την ταινία. Τέλος οι μαθητές είδαν την ταινία «η ζωή είναι ωραία (Life is beautiful)» (Benigni, 1997). Το φύλλο εργασίας που δόθηκε στους μαθητές είχε τέσσερις ερωτήσεις: α) Να γράψετε την άποψη σας

για την φράση του Giosue που εμφανίζεται στην αρχή και στο τέλος της ταινίας «Αρχή: Πρόκειται για απλή ιστορία, μα είναι δύσκολο να ειπωθεί…Όπως κάθε παραμύθι είναι γεμάτο λύπη…αλλά και γεμάτο μαγεία και ευτυχία. – Τέλος: Αυτή είναι η ιστορία μου…Αυτή ήταν η θυσία του πατέρα μου…Αυτό ήταν το δώρο του σε μένα…». β) Να εκφράσετε ελεύθερα τα συναισθήματα που σας δημιουργήθηκαν από την ταινία. γ) Ένας κριτικός ταινιών γράφει: Ρομπέρτο Μπενίνι κερδίζει το Όσκαρ για αυτό το παραμύθι του θριάμβου της ανθρώπινης θέλησης, που αψηφά τη χιτλερική παράνοια και γεμίζει ελπίδα τα πιο ζοφερά μέρη που εμφανίστηκαν ποτέ στη ιστορία της γης: τα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Συμφωνείτε με αυτήν την γνώμη; Αιτιολογήστε την απάντηση σας. δ) Να συγκρίνετε τις ταινίες «το παιδί με τις ριγέ πιτζάμες (The boy in the striped pyjamas)» και «η ζωή είναι ωραία (Life is beautiful)».

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεθόδου μάθησης (Ιωαννίδη, 2003, Σώκου, 1994) τα παιδιά του προγράμματος επισκέφτηκαν το Εβραϊκό μουσείο της Αθήνας, με στόχο την Ιστορική καλλιέργεια του μαθητικού κοινού (Αδρεάδου, 2014, Νάκου, 2009). Εκεί ενημερώθηκαν σφαιρικά για τον Εβραϊκό πολιτισμό και για το θέμα της γενοκτονίας των Εβραίων στον 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο. Έγινε συζήτηση και λύθηκαν απορίες σχετικές με τα προηγούμενα θέματα. Μεταγενέστερα ένα μέρος από τα παιδιά του προγράμματος (31 παιδιά από τα 50 δηλαδή το 62%) πήγαν εκδρομή στην Θεσσαλονίκη. Οι κυριότερες στάσεις της εκδρομής ήταν: 1) Το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης όπου εκεί βρισκόταν το απέραντο εβραϊκό νεκροταφείο, το οποίο οι ναζί ξεθεμέλιωσαν (Βαρών – Βασαρ, 2013). Στο ΑΠΘ (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης) υπάρχει μνημείο σε ανάμνηση του παλαιού εβραϊκού νεκροταφείου. Εκεί έγινε ξενάγηση – ομιλία και διάλογος με τους μαθητές από την μεταδιδακτορική ερευνήτρια - διδάσκουσα του τμήματος Πολιτικών Επιστημών ΑΠΘ Καβάλα Μαρία. 2) Ο Λευκός Πύργος όπου εκεί καταγράφεται όλη η ιστορία της Θεσσαλονίκης. 3) Η πλατεία Ελευθερίας όπου συγκέντρωσαν οι ναζί τους αρένες Εβραίους 11/07/1942 και τους υποχρέωσαν να εκτελούν ταπεινωτικές «γυμναστικές ασκήσεις» (Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδας, 2005). 4) Ο παλαιός σιδηροδρομικός σταθμός, απ' όπου έφευγαν τα τραίνα για το Άουσβιτς – Μπίρκεναου (και έχει τοποθετηθεί και μια αναμνηστική πλάκα) (Βαρών – Βασαρ, 2013). 5) Η συναγωγή Γιαντ Λεζικαρόν (Κεντρικό Ισραηλίτικο Συμβούλιο Ελλάδος, 2007). Οι μαθητές ήρθαν σε άμεση επαφή με την Εβραϊκή θρησκεία και ακολούθησε διάλογος σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές της ορθόδοξης θρησκείας. 6) Το Εβραϊκό μουσείο της Θεσσαλονίκης. Τόσο στο Εβραϊκό μουσείο της Αθήνας όσο και της Θεσσαλονίκης, στόχος ήταν να αναδειχθεί η μουσειακή εμπειρία ως εν δυνάμει έναυσμα ιστορικής φαντασίας, η οποία συμβάλει στην ιστορική ενσυναίσθηση και ιστορική κατανόηση, στο πλαίσιο διαμόρφωσης της ιστορικής καλλιέργειας των μαθητών (Ανδρεάδου, 2014).

Στην τελευταία φάση του οργανογράμματος οι μαθητές έκαναν συζητήσεις για το θέμα του Ολοκαυτώματος και γενικότερα του ρατσισμού και ολοκλήρωσαν τις εργασίες τους (ατομικές και ομαδικές). Τέλος παρουσία της διευθύντριας του σχολείου, κάθε ομάδα παρουσίασε το τελικό power point που είχε φτιάξει. Επιλέχθηκαν τελικά δύο, το ένα παρουσιάστηκε στο πολιτιστικό και συνεδριακό κέντρο Δαΐς, ενώ το δεύτερο παρουσιάστηκε στο σχολείο, παρουσία όλων των μαθητών του Γυμνασίου και των γονέων.

Β5. Αποτελέσματα και Συζήτηση

Ένα πολύ σημαντικό αποτέλεσμα του προγράμματος ήταν πως σε ολόκληρη την διάρκεια του (7 μήνες) δεν υπήρχαν απώλειες μαθητών. Μάλιστα και στα μέσα και στο τέλος κάποιοι μαθητές ζητούσαν απλώς να παρευρίσκονται στις συναντήσεις και ας μην είναι γραμμένοι στο πρόγραμμα. Σε ειδικές μόνο περιπτώσεις λόγω φροντιστηρίων ή διαγωνισμάτων διαπιστώθηκε μια μέση απώλεια της τάξης του 5%. Το αυξημένο ενδιαφέρον που επέδειξαν οι μαθητές για τις πληροφορίες που τους παρουσιάστηκαν συναρτήθηκε άμεσα με τη μορφή που προσέλαβε το μήνυμα - ερέθισμα που μεταδιδόταν σε κάθε δραστηριότητα. Κι αυτό γιατί μία πληροφορία που είναι κωδικοποιημένη σε περισσότερες μορφές αντιληπτικής πρόσληψης έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να προκαλέσει το ενδιαφέρον αλλά και να αφομοιωθεί εν συγκρίσει προς ένα ερέθισμα που εκφράζεται αποκλειστικά μόνο με λεκτικό - αφηγηματικό τρόπο (Ladan, 2008). Καθώς τα παιδιά είναι αναμενόμενο να παρουσιάζουν διαφοροποίηση ως προς τη δεκτικότητα αφομοίωσης ερεθισμάτων που παρουσιάζονται κατά ορισμένο τρόπο (ακουστικό ή οπτικό ή κιναισθητικό), η προσπάθεια μετάδοσης ενός μηνύματος κωδικοποιημένη κατά ορισμένη μορφή θα έχει ως συνέπεια μία διαβάθμιση στην αποτελεσματική αφομοίωση του συγκεκριμένου μηνύματος μεταξύ των μαθητών (Richardson, 2005). Κάθε μαθητής, ως ιδιαίτερο βιονευρολογικό αλλά και ψυχογνωστικό ον, παρουσιάζει διαφορετικό δείκτη αφομοίωσης ενός ερεθίσματος σε αναφορά προς ορισμένη μορφή μετάδοσής του. Για το λόγο αυτό, ο συνδυασμός της λεκτικής-ακουστικής παρουσίασης μίας πληροφορίας με τη συνδρομή της οπτικής πληροφορίας με τη συνδρομή της οπτικής μετάδοσης αυξάνει τις πιθανότητες το μήνυμα να προσληφθεί από μία ομάδα υποκειμένων (Lujan et al., 2006, Dunn, 1995).

Εξαιρετικά ενδιαφέρον θεωρήσαμε , επίσης, το γεγονός πως οι μαθητές εκτέλεσαν στο 100% τις εργασίες του φυλλαδίου που τους είχε δοθεί στην πρώτη φάση του οργανογράμματος. Πιο συγκεκριμένα και οι 8 ομάδες δημιούργησαν από μια ιστορική μελέτη (Ματσαγγούρας, 2008) σε ένα κείμενο word, στο οποίο προσέγγισαν «ελεύθερα» (Ματσαγγούρας, 2008) κυρίως τα εξής θέματα: 1) Την εβραϊκή κοινότητα στην προπολεμική Θεσσαλονίκη, 2) Τις συνθήκες που ευνόησαν την άνοδο του Ναζισμού στην Γερμανία, 3) Την «Τελική λύση»: Το σχέδιο εξόντωσης των Εβραίων, 4) Την καθημερινή ζωή στα Γκέτο της Θεσσαλονίκης, 5) Την ζωή στο Άουσβιτς, 6) Τα ποσοστά των παιδιών που πέθαναν στο Ολοκαύτωμα και 7) Την ζωή μετά την απελευθέρωση και τι έμεινε από το παρελθόν. Είναι ιδιαιτέρα σημαντικό πως σε κάθε μελέτη υπήρχε κείμενο με το χρέος μας σήμερα, δηλαδή την ατομική και συλλογική ευθύνη. Συνεπώς οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ένα θέμα τοπικής ιστορίας, αφού η δυνατότητα συλλογής πρωτογενών πληροφοριών από το άμεσα ανθρώπινο και φυσικό περιβάλλον υπήρχε (Λεοντσίνης, 1999, Καμαρινός, 2000).

Πριν την μελέτη της βιβλιογραφίας από τους μαθητές ακολουθήσαμε την μέθοδο της βιβλιοθεραπευτικής μεθόδου (Παπαδοπούλου, 2008) σύμφωνα με την οποία έχοντας ως αφόρμηση μια αφήγηση και με τη βοήθεια του συντονισμένου διαλόγου, της συζήτησης και δραστηριοτήτων, όπως π.χ. δημιουργική γραφή (Kallas – Καλογεροπούλου, 2006) δίνεται δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, κοινωνικά και συναισθηματικά, μέσω της καλύτερης γνωριμίας του εαυτού τους και του κόσμου που τους περιβάλει (Γκουμπίλη, 2014, Παπαδοπούλου, 2008). Μετά από μερικές συναντήσει οι μαθητές επέλεξαν το βιβλίο που θα μελετούσαν προσωπικά. Τα ποσοστά των μαθητών και τα βιβλία που προτίμησαν να διαβάσουν και να εργαστούν ήταν τα εξής: 1) 34% «Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ» (Φρανκ, 2000), 2) 30% «548 ημέρες με άλλο όνομα» (Ασσέρ – Πάρδο, 2008), 3) 22% «Το Άουσβιτς, όπως το εξήγησα στην κόρη μου» (Wieviorka, 2013), 4) 4% «Η κλέφτρα των βιβλίων» (Ζουζακ, 2014), 5) 2% «Αυτοί που επέζησαν» (Μπενβενίστε, 2014), 6) 2% «50 Χρόνια μετά – Αναμνήσεις μιας Θεσσαλονικιώτισσας Εβραίας (Κούνιο –

Αμαρίλιο, 1996)» (), 7) 2% «Το Ολοκαύτωμα στις Μαρτυρίες των Ελλήνων Εβραίων» (Αμπατζοπούλου, 1993), 8) 2% «Αν αυτό είναι ο άνθρωπος (Λέβι, 2009)» και 9) 2% «Sonderkommando. Μέσα από την κόλαση των θαλάμων αερίων (Βενέτσια, 2007)».

Οι μαθητές παρακολούθησαν το ντοκιμαντέρ και τις δύο ταινίες με μεγάλη χαρά. Σε μερικά σημεία η συγκίνηση ήταν πολύ χαρακτηριστική στα πρόσωπα τους. Ουσιαστικά εφαρμόστηκε η μέθοδος της κινηματογραφοθεραπείας (Solomon, 2001), η οποία είναι μια δημιουργική, θεραπευτική παρέμβαση που χρησιμοποιεί την κινηματογραφική ταινία ως εργαλείο, για να προσελκύσει το ενδιαφέρον του δέκτη, να τον ευαισθητοποιήσει για κάποιο θέμα και τελικά να προσκαλέσει τον προβληματισμό και τον διάλογο (Γκουμπίλη, 2014, Solomon, 2001). Τα φύλλα εργασίας που παρέδωσαν ήταν εξαιρετικά καθώς και η συζήτηση που ακολούθησε ευνόησε την ενδοσκόπηση και την διαμόρφωση νέων αντιλήψεων και στάσεων.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον και ικανοποιητικό ήταν το κείμενο που έφτιαξε κάθε ομάδα πάνω στις λέξεις: Ρατσισμός, Ένταξη, Ανοχή, Σεβασμός, Διακρίσεις, Αποκλεισμός, Διαφορετικότητα και Ξενοφοβία. Μέσω αυτού του κειμένου πιστεύεται πως ένα μεγάλο μέρος των παιδαγωγικών στόχων του προγράμματος υλοποιήθηκε.

Β6. Συμπεράσματα

Από την αδιάλειπτη και ενεργή συμμετοχή του συνόλου των μαθητών που εξ αρχής έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα αποτυπώθηκε το άμεσο ενδιαφέρον που εκφράστηκε από τους ίδιους τους συμμετέχοντες προς τη συγκεκριμένη παιδαγωγική και ιστορικο-κοινωνική προσέγγιση. Διαπιστώθηκε πως η ευαισθητοποίηση των νέων παιδιών σε θέματα επιφορτισμένα με ένα ιδιαίτερο κοινωνικό και ιστορικό βάρος είναι δυνατή, εφ' όσον ακολουθηθεί ο κατάλληλος συνδυασμός παιδαγωγικών μεθόδων και εν τέλει η κοινωνική ενσυναίσθηση μπορεί να επιτευχθεί και μέσω της εξοικείωσης των μαθητών με ζητήματα βαρύνουσας ιστορικής σημασίας.

Οι μαθητές, μέσα από το περιεχόμενο και τη διαδικασία της κάθε φάσης του οργανογράμματος που καλούνταν να κάνουν, πλησίαζαν ολοένα και περισσότερο τόσο γνωστικά όσο και βιωματικά/ συναισθηματικά τον κατά περίπτωση στόχο και το γενικό σκοπό του Προγράμματος Αγωγής Υγείας. Στο τέλος κάθε φάσης, ήταν σε θέση να την αξιολογήσουν, καθώς και την αρχική και την τελική στάση τους. Κατά την διάρκεια της τελικής αξιολόγησης σχεδόν όλοι οι μαθητές του προγράμματος (96%) ανέφεραν ότι θα ήθελαν να συνεχιστεί και την επόμενη χρονιά, ότι έμαθαν να είναι πιο ευαισθητοποιημένοι και υπεύθυνοι στο φαινόμενο του ρατσισμού, έχοντας σαν παράδειγμα το ιστορικό γεγονός του Ολοκαυτώματος. Υπήρξαν μάλιστα περιπτώσεις γονέων που πρότειναν μελλοντική εκδρομή στο Μουσείο του Άουσβιτς στην Πολωνία. Η σκέψη αυτή προϋπήρχε και συζητήθηκε έντονα από τον συντονιστή του προγράμματος με το Εβραϊκό Μουσείο και με ψυχολόγους. Όμως αποφασίστηκε να γίνει μελλοντικά ώστε τα παιδιά να έχουν ωριμάσει ψυχολογικά για ένα τόσο δύσκολο – ψυχοφθόρο και δαπανηρό ταξίδι.

Στους μαθητές δημιουργήθηκαν εξαιρετικά κίνητρα μάθησης την εποχή της κρίσης στην Ελλάδα (Leontakianakos et al. 2013), κυρίως βιωματικής φύσης, προάγοντας έτσι τις επικοινωνιακές και ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες. Συνεπώς βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές τους σχέσεις, αυξήθηκε η αυτοεκτίμησή τους και ένιωσαν ισότιμα μέλη μιας ομάδας, αξιολογώντας την πορεία τους κατά την διάρκεια των φάσεων και αυτορυθμίζοντας πολλές φορές την συμπεριφορά τους. Τελικά, το πρόγραμμα επηρέασε θετικά τους μαθητές στη στάση τους απέναντι στο διαφορετικό και πολλοί αναθεώρησαν τις απόψεις τους για την συνεργασία και την ομαδική εργασία.

Ακριβώς αυτή η αλλαγή στάσης των μαθητών μας απέναντι στο διαφορετικό, σε συνδυασμό με την εφαρμογή ποικίλων μεθόδων προσέγγισης του θέματος και τη χρήση νέων τεχνολογιών, θεωρούμε πως δικαιολογούν το χαρακτηρισμό του προγράμματός μας ως καινοτόμου (Fullan, 1991).

Β7. Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά: 1) την κα. Παπαδοπούλου Ε. καθηγήτρια Φιλόλογο στο 3ο ΓΕΛ Ηρακλείου Αττικής για την αρχική ιδέα σύνδεσης: Ολοκαυτώματος – Προγράμματος Αγωγής Υγείας και για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση της στην αρχική φάση του προγράμματος, 2) την κα. Αρέστη Ε. Διευθύντρια του 4ου Γυμνάσιου Χαλανδρίου για την αμέριστη συμπαράσταση και βοήθεια σε όλες τις δύσκολες φάσεις του προγράμματος 3) την κα. Καβάλα Μ. μεταδιδακτορική ερευνήτρια - διδάσκουσα του τμήματος Πολιτικών Επιστημών Α.Π.Θ. για την πολύτιμη βοήθεια, διδασκαλία, καθοδήγηση και σχεδιασμό ολόκληρης της εκδρομής στην Θεσσαλονίκη, 4) την κα. Σιδηροπούλου Μ. υποψήφια διδάκτωρ στο τμήμα Θεολογίας ΑΠΘ για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση στην εκδρομή της Θεσσαλονίκης και 5) την κα. Φρυδά Ε. υπεύθυνη Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας Δ.Δ.Ε. Β΄ Αθήνας για την βοήθεια της σε όλες τις φάσεις του προγράμματος.

Β8. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αμπατζοπούλου, Φ. (1993). Το Ολοκαύτωμα στις Μαρτυρίες των Ελλήνων Εβραίων, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.

Ανδρεάδου, Χ. (2014). «Το μουσείο για μένα μοιάζει σαν το σπίτι της Ιστορίας…». Το μουσείο ως χώρος διαμόρφωσης της ιστορικής καλιέργειας των μαθητών του δημοτικού σχολείου, 13ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

Ασσέρ – Πάρδο, Ρ. (2008). 548 ημέρες με άλλο όνομα. Θεσσαλονίκη 1943 Μνήμες πολέμου, Γαβριηλίδης, Αθήνα.

Αυγέρη, Σ. (2011). Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 17, Αθήνα, σελ. 131 – 143.

Βαρών – Βασαρ, Ο. (2013). Η ανάδυση μιας δύσκολης μνήμης. Κείμενα για την γενοκτονία των Εβραίων, Βιβλιοπωλείων της ΕΣΤΙΑΣ, Αθήνα, σελ. 199.

Βενέτσια, Σ. (2007). Sonderkommando. Μέσα από την κόλαση των θαλάμων αερίων, Πατάκης, Αθήνα.

Γαζάκης, Α., Σύρρη, Δ., & Τακής, Α. (2014). Ρατσισμός και Διακρήσεις στην Ελλάδα Σήμερα, Ίδρυμα Χαϊνρίχ Μπελ, Ελλάδας, Θεσσαλονίκη, σελ. 13 – 21.

Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α. & Μαυρικάκη, Ε. (2001). Αγωγή Υγείας και Σχολείο. Παιδαγωγική και Βιολογική Προσέγγιση, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδάνος, Αθήνα, σελ. 67.

Γκουμπίλη, Μ., & Αρχοντογεώργη, Α. (2014). Σχεδιασμός και υλοποίηση προγράμματος Αγωγής Υγείας. Ο κινηματογράφος και η λογοτεχνία μιλούν για το ρατσισμό και τη διαφορετικότητα, Περιοδικό "Νέος Παιδαγωγός", 4ο Τεύχος, σελ. 250 – 259.

Δαμιανίδου, Λ., Δούκα, Ε., & Πίττας Δ. (2014). Μια διαθεματική προσέγγιση του προγράμματος αγωγής υγείας μέσα από τα γνωστικά αντικείμενα των γερμανικών και της φυσικής αγωγής. Πρακτικά συνεδρίου "Νέος Παιδαγωγός", Αθήνα, σελ. 1448 – 1456.

Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος, (2005). Βιβλιογραφία για μαθητές, Αθήνα.

Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος, (2005). Ο Δεύτερος Παγκόσμιος πόλεμος και το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων 1941 – 1944, Εγχειρίδιο μελέτης, Αθήνα, σελ. 16 - 20.

Ζουζακ, Μ. (2014). Η κλέφτρα των βιβλίων, Ψυχογιός, Αθήνα.

Ιωαννίδη, Β. (2003). Η Αγωγή Υγείας ως μέσο γνώσεων, αξιών και δεξιοτήτων στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, Πρακτικά 2ου Πανελλήνιού Συνέδριου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα, σελ. 490 – 496.

Καμαρινού, Δ. (2000). Βιωματική μάθηση στο σχολείο, Ξυλόκαστρο.

Κασσωτάκης, Μ. (1997). Η ένταξη της συνθετικής δημιουργικής εργασίας στο ελληνικό σχολείο, στο Π. Χαραμής (επιμ.), Η συνθετική δημιουργική εργασία στο σχολικό πρόγραμμα, Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτοπούλου, Αθήνα.

Κεντρικό Ισραηλίτικο Συμβούλιο Ελλάδος, (2007). Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων. Μνημεία και Μνήμες, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Υπουργεία Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, σελ. 25 – 40.

Κόκκινος, Γ., Βλάχου, Μ., Σακκά, Β., Κουνέλη, Ε., Κώστογλου, Α. & Παπαδόπουλος, Σ. (2007). Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο, Ταξιδευτής.

Κούνιο – Αμαρίλιο, Ε. (1996). 50 Χρόνια μετά – Αναμνήσεις μιας Θεσσαλονικιώτισσας Εβραίας, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.

Λέβι, Π. (2009). Εάν αυτό είναι ο άνθρωπος, Άγρα, Αθήνα.

Λεοντσίνης, Γ. (2014). Σχολική Ιστορία και ενίσχυση της δημοκρατικής σκέψης του πολίτη, Πρακτικά: 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή ''Ποιά γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές – Συγκριτικές Προσεγγίσεις'', Πάτρα, σελ. 2 – 10.

Λεοντσίνης, Γ. (1999). Ιστορία – περιβάλλον και η διδακτική τους, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση, Γρηγόρης, Αθήνα, σελ. 183 – 209.

Μαυροσκούφης, Δ. (2005). Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορία. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Μπενβενίστε, Ρ. (2014). Αυτοί που επέζησαν, Πόλις, Αθήνα.

Νάκου, Ε. (2009). Μουσεία, Ιστορίες και Ιστορία, Νήσος, Αθήνα.

Παπαδοπούλου, Σ. (2008). Η βιβλιοθεραπεία ως διδακτική προσέγγιση της γλωσσικής τέχνης και ως φορέας πολιτισμού, Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος, σελ. 113 – 118.

Παπαϊωάννου, Κ. (2014). Ας μιλήσουμε καθαρά για την ακροδεξιά, Ελληνική Ένωση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και του Πολίτη, Αθήνα, σελ. 6.

Παπαϊωάννου, Σ. (1990). Κοινωνική επιμόρφωση ενηλίκων, Π.Ψ.Ε. – Λεξικό, 5ος, σελ.2682 – 2683.

Πλάτσκου, Σ., Ευθυμάκη, Μ., & Δαβράδου, Α., (2013). Ενεργός Πολιτειότητα. Το σχολείο ως κέντρο δημοκρατικού διαλόγου στην τοπική κοινότητα. Η περίπτωση της Λέσχης Ανάγνωσης Ενηλίκων 'Ταξιδευτές στο φως'. Περιοδικό: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα, 13ο Τεύχος, Χανιά.

Ρωμανός, Κ. (2007). Ολοκαύτωμα και διαπολιστισμική αγωγή στα ελληνικά σχολεία. Ανακτήθηκε 23 Ιουνίου 2015, από http://palio.antibaro.gr/society/rwmanos_agwgh.php.

Σακκά, Κ. (2012). Η Ιστορία στην εποχή του οπτικού πολιτισμού: Κινηματογράφος και διδασκαλία της Ιστορίας, Περιοδικό Νέα Παιδεία, τ. 122, σελ. 127 – 149.

Συνήγορος του Πολίτη, (2013). Το φαινόμενο της Ρατσιστικής Βίας στην Ελλάδα και η αντιμετώπιση του, Αθήνα, σελ. 56 – 65.

Σώκου, Κ. (1994). Οδηγός αγωγής και προαγωγής της υγείας. Πρότυπο πρόγραμμα «αλκοόλ και ατύχημα», Πρόλογος: Ν. Ματσανιώτης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Τριλίβα, Σ., Αναγνωστόπουλος, Τ., Μαρβάκης & Θ., Παύλου, Μ. (2010). Σχέδιο δράσης για την πρόληψη ή/και την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων κάθε είδους, την ανάδειξη της σημασίας της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία, Ινστιτούτο για τα Δικαιώματα, την Ισότητα και την Ετερότητα – Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2014). Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, eTwinning και ERASMUS+) για το σχολικό έτος 2014 – 2015, σελ. 2 και 22.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Ιρλανδίας, (2014). Το πρόγραμμα Crocus. Ένας οδηγός για δασκάλους, Δουβλίνο.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Ιρλανδίας, (2014). Το πρόγραμμα Crocus. Λίστα βιβλίων. Δουβλίνο.

Φρανκ, Α. (2000). Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ, Πατάκης, Αθήνα.

Φωτόπουλος, Τ. (2008). Περιεκτική Δημοκρατία. Δέκα χρόνια μετά, Ελεύθερος Τύπος, σελ. 319 – 364.

Χρυσαφίδης, Κ. (2000). Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία, Gutenberg, Αθήνα.

Benigni, R. (Σκηνοθέτης) (1997). Life is Beautiful, Η ζωή είναι ωραία, Κινηματογραφική ταινία.

Browne, G., Gafni, A., Roberts, J., Byrne, C. & Majumbar, B. (2004). Effective/ efficient mental health programs for school age children: a synthesis of reviews. Social Science and Medicine, 58, pp. 1367 – 1384.

Dunn, R. (1995). Strategies for educating diverse learners. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

Frey, K. (1980). Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Fullan, M. (1991). The New Meaning of Educational Change. London: Cassell.

Herman, M. (2008). Το αγόρι πίσω από το συρματόπλεγμα, The boy in the striped pyjamas, Κινηματογραφική ταινία.

IUHPE, International Union of Health Promotion Education (2008). Achieving health promoting Schools: Guidelines for promoting health in schools.

IUHPE, International Union of Health Promotion Education (2009). Promoting Health in Schools: From evidence to action.

Jensen, B.B. (2000). Health knowledge and health education in the democratic health promoting school, Health Education Journal, 100(4), pp. 146 – 153.

Jensen, B.B. (2004). Environmental and health education viewed from an action – oriented perspective: a case from Denmark, Journal of Curriculum Studies, 36 (4), pp. 405 – 425.

Kagan, S. (1995). Cooperative learning. Resources for teachers, San Juan Capistrano: Kagan Cooperative Learning.

Kallas – Καλογεροπούλου, Χ. (2006). Σενάριο. Η τέχνη της επινόησης και της αφήγησης στον κινηματογράφο. 66 ασκήσεις και 1 μέθοδος,Νεφέλη, Αθήνα.

Katz, L. & Chard, S. (1998). Enganging children' s minds: The project approach, NJ: Ablex.

Ladan, S. (2008). Benefits of multisensory learning. Trends in Cognitive Sciences. Volume 12, Issue 11, (p411–417).

Leger, St.L. & Nutbeam, D. (2000). Health promotion in schools. In International Union for Health Promotion and Education (Ed.), The evidence of health promotion effectiveness. Shaping public health in Europe (p.110 – 122). Brussels: European Commission.

Leontakianakos, G., Balis, S., Psarafti, A., Vrachas, C. & Baziotis, I. (2013). Development of motivational learning in Greece of crisis: An example from Planetary Geology short – course in Loutraki High – School, 3rd International GEOschools Conference: Teaching Geosciences in Europe from Primary to Secondary School, Zaragosa.

Levstik, L. & Barton, K. (2008). Researching Historical Thinking, Routledge.

Lujan Heidi L., DiCarlo Stephen E., First-year medical students prefer multiple learning styles. Advances in Physiology Education, 1 March 2006 Vol. 30 no. 1, 13-16

Paulus, P. (2009). Alliance for Sustainable School Health and Education. In Whitman C.V. & Aldinger C.E. (eds.), Case Studies in Global School Health Promotion. Springer, Newton.

Richardson V. (2005). The diverse learning needs of students. In D.M. Billings & J.A. Halstead [Eds.].Teaching in nursing [2nd ed.]. St. Louis, MO: Elsevier.

Solomon, G. (2001). Reel Therapy: How Movies inspire You to Overcome Life's Problems, NY: Lebhar – Friedman Books.

Weare, K., & Markham, W. (2005). What do we know about promoting mental health through schools? *Promotion and Education*, 12 (3 – 4), 118 – 122.

Wieviorka, A. (2013). Το Άουσβιτς, όπως το εξήγησα στην κόρη μου, Πόλις, Αθήνα.

WHO, World Heatlh Organization (1946). Constitution, Geneva: WHO.

Yad Vashem, (2008). Ας είναι η μνήμη σου Αγάπη. Η Ιστορία του Οββαδία Μπαρούχ. The International School for Holocaust Studies, The Center for Multimedia Assisted Instruction, The Hebrew University of Jerusalem, Ντοκιμαντέρ.

Διδάσκοντας Διδακτική!

- Έ(γ)νοιες και πράξη της επαγγελματικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού.

Πέτρος Γουγουλάκης

Associate Professor in the Department of Education Stockholm University, petros.gougoulakis@edu.su.se

Abstract

Schooling is currently facing unprecedented challenges, requiring revision of prevailing thinking and organization of learning. The pedagogical philosophy of the school institution was of another kind, when the teacher and the 'textbook' constituted unique and authentic sources of knowledge. The conditions of the learning environment in our time are just different and challenging. Our societies are now multicultural, the knowledge diverse and new technologies of production, processing and dissemination of information overwhelming national entrenchments. Instructors might bear responsibilities and tasks for which they are not sufficiently prepared. The content of this paper is an attempt to reflect upon teaching as a concept and as a pedagogical approach with reference to the classic didactical questions, as well as knowledge profile and skills necessary to be(come) a good teacher.

Keywords: Pedagogy-Didactics, teacher, teaching, didactic triangle

Περίληψη

Η σχολική εκπαίδευση αντιμετωπίζει σήμερα προκλήσεις πρωτόγνωρες που επιβάλλουν αναθεώρηση του τρόπου σκέψης και οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Ήταν άλλη η παιδαγωγική φιλοσοφία του σχολικού θεσμού, όταν ο δάσκαλος και το «διδακτικό βιβλίο» αποτελούσαν τις μοναδικές και αυθεντικές πηγές γνώσης, και άλλες οι συνθήκες του μαθησιακού περιβάλλοντος στο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο της εποχή μας. Οι κοινωνίες μας είναι πλέον πολυπολιτισμικές, οι γνώσεις πολύμορφες, οι νέες τεχνολογίες παραγωγής, επεξεργασίας και διάχυσης των πληροφοριών ξεπερνούν τις εθνικές περιχαρακώσεις. Οι εκπαιδευτές επωμίζονται ίσως ευθύνες και καθήκοντα για τα οποία μάλλον δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι. Το περιεχόμενο του παρόντος κειμένου αποτελεί προσπάθεια αναστοχασμού της διδακτικής ως έννοιας και ως παιδαγωγικής προσέγγισης έχοντας ως σημείο αναφοράς τα κλασσικά ερωτήματα της διδακτικής και το προφίλ γνώσεων και ικανότητων που πρέπει να χαρακτηρίζει τον σύγχρονο *καλό* δάσκαλο.

Λέξεις κλειδιά: Παιδαγωγική-Διδακτική, δάσκαλος, διδασκαλία, διδακτικό τρίγωνο

"Teaching is not a lost art, but the regard for it is a lost tradition." Jacques Barzun (1907 – 2012)

Α. Εισαγωγή

Η διδασκαλία ως πολιτισμικό φαινόμενο είναι συνυφασμένο με τη μάθηση και αποτελεί αντικείμενο μελέτης και αναστοχασμού των «επιστημών της αγωγής» που εντάσσονται στις ακαδημαϊκές γνωστικές πειθαρχίες Παιδαγωγική και Διδακτική. Ο όρος «επιστήμες της αγωγής» καθώς και τα σημαίνοντα Παιδαγωγική – Διδακτική χρήζουν οριοθέτησης του σημασιολογικού τους περιεχομένου καθότι η πολυσημία τους συχνά δημιουργεί μια αίσθηση σύγχυσης και ασάφειας.

Συνήθως η παιδαγωγική χρησιμοποιείται με μια ευρύτερη έννοια από ό,τι η διδακτική αλλά αρκετά συχνά εμφανίζονται ως όροι συνώνυμοι. Το κοινό τους συστατικό είναι ότι αναφέρονται και οι δύο στη διδασκαλία ως μορφή και εκδήλωση επικοινωνίας παιδαγωγικού περιεχομένου. Ίσως η δυσκολία προσδιορισμού των δύο γνωστικών περιοχών – προσεγγίζοντάς τες έτσι μέσα από ένα ακαδημαϊκό πρίσμα –, ή κοινωνικών πρακτικών, – εστιάζοντας τις μορφές επικοινωνίας και διάδρασης όπως αυτές ιστορικά καθορίζονται από τους συσχετισμούς εξουσίας και το αξιακό υπόβαθρο της κοινωνίας όπου λαμβάνουν χώρα –, να έγκειται στο παράδοξο φαινόμενο ότι όλοι έχουμε εμπειρίες τέτοιων πρακτικών στις οποίες προσδίδουμε διαφορετικό νόημα. Κάθε στιγμή επικοινωνίας και διάδρασης, ιδιαίτερα στο πλαίσιο σχεδιασμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, εμπεριέχει μέσα της το στοιχείο του επηρεασμού. Κύριο χαρακτηριστικό της διάδρασης είναι η αμφίδρομη, αν και ασύμμετρη, σχέση επιρροής μεταξύ των διαδρώντων διδασκόντων και διδασκομένων, συμπεριλαμβανομένης και της διάδρασης αυτών με το κάθε φορά παιδαγωγικό περιεχόμενο (πρβλ. Ντάσιου, Μουλάς & Κατσιανίδου, χ.χ.).

Στο παρόν κείμενο εξετάζεται η Διδακτική ως υποσύνολο της Παιδαγωγικής, νοούμενης ως «στάση ζωής» και ως επιστήμη, που διερευνά τις διαδικασίες μεταβίβασης της πολιτιστικής κληρονομιάς της ανθρωπότητας από τους πρεσβύτερους στους νεώτερους μέσω της διδασκαλίας και της μάθησης. Η μάθηση σχετίζεται με τη γνώση. Έχουμε μάθει κάτι, όταν έχουμε γνώση για κάτι που μας

επιτρέπει να σκεφτόμαστε με έναν νέο τρόπο, όταν ενεργούμε πιο αποτελεσματικά, καθώς και όταν κατανοούμε καλύτερα το πώς τα πράγματα συνδέονται μεταξύ τους. Σύμφωνα με μια κλασική αναλυτική θεώρηση οι γνώσεις αποτελούν "αληθινή πίστη δικαιολογημένη" (*Όταν γαρ πως πιστεύη και γνώριμοι αυτώ ωσιν αι αρχαί, επίσταται,* Ηθικά Νικομάχεια Ζ, 1139β). Με τις γνώσεις μας οι οποίες συνήθως είναι αξιακά φορτισμένες δημιουργούμε την κοσμοεικόνα μας. Οι αξίες που διέπουν τη ζωή μας και τις κοινότητές μας είναι αποτέλεσμα κοινωνικών κατασκευών. Συσχετίζονται με άλλες αξίες, δημιουργώντας μοναδικούς συνδυασμούς ηθικών συστημάτων – φιλοσοφίες ζωής – που στη βάση τους χτίζονται οι ανθρώπινοι πολιτισμοί.

Με αναφορά στη διδασκαλία, ως προνομιούχα δραστηριότητα της Διδακτικής, τα υπό εξέταση ερωτήματα στο παρόν κείμενο είναι ουσιαστικά τα ίδια με αυτά που θέτει η διδακτική επιστήμη ως αντικείμενο διερεύνησης, και τα οποία συνιστούν τη βάση της επαγγελματικής κατάρτισης των «δασκάλων».

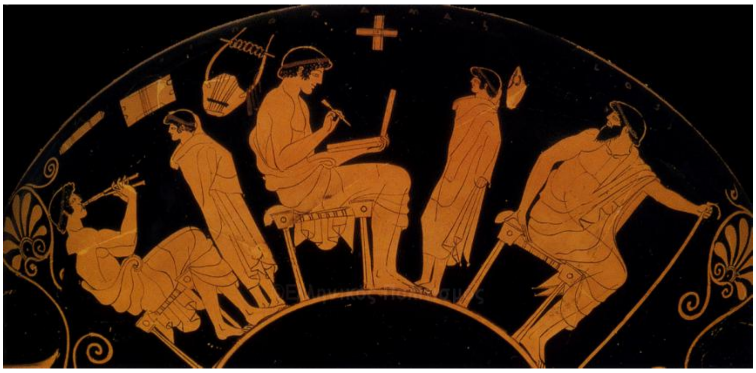
Β. Παιδαγωγική: μια θεωρητική προσέγγιση

Για ποιο λόγο άραγε υπάρχει το σχολείο; Μια αυθεντική απάντηση μας προσφέρει ο Dewey στο κλασσικό του έργο *Democracy and Education*:

> «Η κοινωνία υπάρχει μέσω μιας διαδικασίας μεταβίβασης κατά τον ίδιο τρόπο όπως η βιολογική ζωή. Η μεταβίβαση αυτή γίνεται με την ανακοίνωση συνηθειών, σκέψεων και αισθημάτων από τους πρεσβύτερους στους νεώτερους. Χωρίς αυτήν την επικοινωνία ιδεών, ελπίδων, προσδοκιών, προτύπων, απόψεων, από τα μέλη της κοινωνίας που εγκαταλείπουν την ομαδική ζωή σε εκείνους που εισέρχονται σ' αυτήν, η κοινωνική ζωή θα ήταν αδύνατον να επιβιώσει.
>
> Αν τα μέλη που συνθέτουν μια κοινωνία ζούσαν αιώνια ίσως να εκπαίδευαν τις νέες γενιές, αλλά τούτο στην περίπτωση αυτή θα ήταν έκφραση ενός προσωπικού ενδιαφέροντος περισσότερο από ότι έκφραση μιας κοινωνικής ανάγκης. Τώρα όμως είναι μια αναγκαία διαδικασία». (Dewey, 1916/1966, σελ. 3)

Ο ρόλος λοιπόν του σχολείου, ως θεσμού οργανωμένης και συστηματικής μεταβίβασης της πολιτιστικής κληρονομιάς, είναι να αναδημιουργεί ή να αναπαράγει όσα οι απερχόμενες γενιές κρίνουν ότι αξίζει να κληρονομήσουν οι νέες γενιές. Η μεταβίβαση στην περίπτωση της στοχευμένης εκπαίδευσης αφορά σε γνώσεις, ηθικές αξίες, στάσεις συμπεριφοράς και ζωής, απαραίτητες για την επιβίωση και εξέλιξη του είδους και της κοινωνίας.

Μας είναι πολύ οικεία η απεικόνιση μεθοδικής παιδαγωγικής δραστηριότητας στην εξωτερική επιφάνεια κύλικα/αγγείου που χρονολογείται γύρω στο 485-480 π.Χ. (εικόνα 1) . Στο μέσο της μίας πλευράς του κύλικα εικονίζεται να κάθεται σε δίφρο ένας "γραμματιστής" που διδάσκει γραφή ή διορθώνει με τη γραφίδα το "γραμματείον" (ή πυξίον) του νεαρού μαθητή που στέκεται εμπρός του. Ο "παιδαγωγός" κάθεται δεξιά. Στο αριστερό μέρος της σύνθεσης καθισμένος σε δίφρο ένας αυλοδιδάσκαλος, παίζοντας ο ίδιος δίαυλο διδάσκει αύληση στο μαθητή του. Διακρίνονται και άλλα «εποπτικά» μέσα όπως ένας κανόνας, ένα πυξίον και μια λύρα.



Εικόνα 1: Απεικόνιση σκηνής από σχολείο της αρχαίας Αθήνας. (Ανήκει στη συλλογή του Antikenmuseum του Βερολίνου. ***http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos Politismos/AR/ar.ag/douris-20.htm)***

Ο θεσμός της εκπαίδευσης όπως τον γνωρίζουμε σήμερα είναι συνυφασμένος με τις διαδικασίες κοινωνικής παραγωγής και αναπαραγωγής όπως αυτές διαμορφώνονται ιστορικά. Σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ομοιογένεια και χαμηλό βαθμό καταμερισμού εργασίας τα νέα μέλη της «εκπαιδεύονται» επαρκώς από την πρωτογενή ομάδα (π.χ. οικογένεια) στην οποία ανήκουν. Όποια ανατροφή και εκπαίδευση απαιτείται για την αναπαραγωγή των γνώσεων, της ηθικής και των δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για την επιβίωσή τους στη συγκεκριμένη κοινότητα, αποκτούνται αυτόματα με την αυτονόητη συμμετοχή των παιδιών στις ίδιες ασχολίες με τους ενήλικες (Durkheim, 1893/1984). Σε μια κοινωνία αυτού του είδους η ανατροφή λαμβάνει χώρα σε άμεση αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και δεν μπορεί να νοηθεί ως κάτι ξεχωριστό από την κοινωνική παραγωγή, μέσω της οποίας οι άνθρωποι δημιουργούν όλα όσα χρειάζονται για να ικανοποιήσουν τις ζωτικές τους ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των συμβόλων και γνώσεων που προσδίδουν νόημα στην ύπαρξή τους. Ακόμα και αν σε μια τέτοια κοινωνία υφίσταται κάποιο στοιχειώδες «πολιτικό» μόρφωμα (κρατική οντότητα) με ενδιαφέρον για οργανωμένη εκπαίδευση, αυτή προσφέρεται μόνο σε ένα μικρό αριθμό ατόμων που προορίζονται να αναλάβουν λειτουργικές θέσεις στον κρατικό μηχανισμό. Επομένως ούτε στην περίπτωση αυτή νοείται η «παιδαγωγική» ως δραστηριότητα ξεχωριστά από την παραγωγή (Lundgren, 1991).

Η παιδαγωγική ως «λόγος» με τη σημασία που προσδίδει ο Foucault στον όρο discourse αποτελεί έναν ιστορικά προσδιορισμένο σχηματισμό «πρακτικής λόγου» (Foucault, 1989); Μπέτζελος & Σωτήρης, 2004). Δηλαδή, η παιδαγωγική και τα ερωτήματα που

αυτή θέτει για την ανατροφή και την εκπαίδευση, ως διακριτές πρακτικές, γίνονται κάποια στιγμή αντικείμενο προβληματισμού και συζήτησης. Όμως, αυτή η στιγμή δεν συμπίπτει χρονικά για όλα τα κοινωνικά στρώματα. Ως πρακτική λόγου που ενσωματώνει ευρύτερα στρώματα του πληθυσμού εμφανίζεται στο δυτικό κόσμο με την εκβιομηχάνιση όταν η παραγωγή και η αναπαραγωγή διαχωρίζονται η μια από την άλλη. Έκτοτε καθίσταται δυνατή η αντιμετώπιση της ανατροφής και της εκπαίδευσης ως ξεχωριστής μαζικής κοινωνικής πρακτικής για το λόγο ότι η εργασία ως παραγωγική διαδικασία δεν εμπεριέχει την αναπαραγωγή των συνθηκών που την καθιστούν εφικτή. Οι νέες γενιές δηλαδή δεν μαθαίνουν πλέον μιμούμενοι τους μεγαλύτερους, όπως συνέβαινε σε εποχές με ελάχιστο βαθμό κοινωνικής διαφοροποίησης, γεγονός που εξηγεί τη σχολική διδασκαλία ως ιδιαίτερη πρακτική στην κοινωνία.

Αποτέλεσμα του διαχωρισμού παραγωγής και αναπαραγωγής ήταν η ανάγκη τεκμηρίωσης και διατύπωσης των γνώσεων που έπρεπε να μεταδοθούν από τους παιδαγωγούς σε ειδικά διαμορφωμένους για το σκοπό αυτό χώρους (σχολεία). Όσα δηλαδή μάθαινε το παιδί «ασυνείδητα» συμμετέχοντας στις ασχολίες των γονιών του θα πρέπει τώρα να καταγραφούν, να ονοματιστούν και να απεικονιστούν σε «παιδαγωγικά κείμενα» (διδακτικά εγχειρίδια). Το παιδί δεν βιώνει πλέον τα πράγματα και τις διαδικασίες που θα πρέπει να μάθει με τρόπο άμεσο αλλά μέσα από την αναπαράστασή τους με λόγια και εικόνες.

Η παραγωγή παιδαγωγικών-διδακτικών κειμένων δεν έχει μόνο αποδέκτες τους μαθητές αλλά συμπεριλαμβάνει και κείμενα που απευθύνονται στους εκπαιδευτές με θεωρίες για το ΤΙ και ΓΙΑΤΙ την εκπαίδευσης και συμβουλές για το ΠΩΣ της διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, τα παιδαγωγικά κείμενα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία, αποτελούν προϊόν επιλογής και συγκεκριμένης συστηματικής οργάνωση της γνώσης (βλ. Lundgren, 1999). Έτσι δημιουργούνται σιγά-σιγά τα αναλυτικά προγράμματα εκπαίδευσης και σπουδών, που κωδικοποιούν τις αντιλήψεις μιας οργανωμένης κοινωνίας για τη διαπαιδαγώγηση και την εκπαίδευση. Κάθε αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) αποτελεί έκφραση της παιδαγωγικής φιλοσοφίας μιας κοινωνίας και καθορίζει την αισθητική της παιδαγωγικής πράξης. Εμπεριέχει τους σκοπούς, τους στόχους και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και, συνήθως, βρίσκεται σε αρμονία με γενικότερες παραδοχές της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ηθική, τη διακυβέρνηση, τις ελευθερίες και το δίκαιο. Επιπλέον, θα πρέπει να υπογραμμιστεί η επιρροή της παράδοσης, της αγοράς εργασίας και των διαφόρων ιδεολογικών προσανατολισμών στη διαμόρφωση, υλοποίηση και αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων (βλ. Γουγουλάκης, 1984). Η παιδαγωγική ως φιλοσοφία και ως πρακτική αποτελεί επομένως πεδίο εξουσίας και γνώσης (Popkewitz, & Νικολακάκη, 2012).

Γ. Παιδαγωγική και Διδακτική: Όψεις του ίδιου νομίσματος;

Θεωρείται βέβαιο ότι όσοι διδάσκουν «Παιδαγωγική» ή «Επιστήμες της αγωγής» στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καλούνται συχνά να απαντήσουν στο ερώτημα *ποια η διαφορά μεταξύ παιδαγωγικής και διδακτικής* ή, επίσης, *τί ακριβώς εννοούμε με παιδαγωγική;*. Ξεκινώντας οι φοιτητές μας στα τμήματα υποψηφίων εκπαιδευτικών προσεγγίζουν, κατά κανόνα, την παιδαγωγική μέσα από ένα στερεότυπο πρίσμα υποκειμενικών βιωμάτων από τη σχολική τους εκπαίδευση. Γίνεται αντιληπτό ότι τέτοιου είδους προκατανοήσεις πολλές φορές έρχονται σε αντίθεση με την ακαδημαϊκή (επιστημονική) άποψη η οποία θα πρέπει στηρίζεται σε θεωρητική και εμπειρική βάση. Επειδή όμως αυτό που αποκαλούμε «ακαδημαϊκή» άποψη δεν είναι κάτι σταθερό και ενιαίο ερχόμαστε αντιμέτωποι με πολλούς εννοιολογικούς ορισμούς που άλλοτε είναι συμπληρωματικοί και άλλοτε ανταγωνιστικοί. Στην περίπτωση του γνωστικού αντικειμένου της παιδαγωγικής διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν συγγενικά επιστημονικά πεδία (π.χ. κοινωνιολογία, φιλοσοφία, ψυχολογία) από τα οποία η παιδαγωγική εμπνέεται και εμπλουτίζεται.

Ο όρος παιδαγωγική χρησιμοποιείται σήμερα με διαφορετικές σημασίες ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο αναφερόμαστε. Είναι άλλο πράγμα για παράδειγμα η «αγοραία» (καθημερινή) χρήση του όρου και άλλη η επιστημονική του σημασία. Στην πρώτη περίπτωση το σημαίνον παιδαγωγική αναφέρεται, κυρίως, στην ικανότητα κάποιου να μεταφέρει ένα μήνυμα. Πόσες φορές δεν έτυχε να πούμε ή να ακούσουμε ότι κάποιος ή κάτι είναι (ή δεν είναι) … παιδαγωγικός/ό; Σημειωτέο ότι ο προσδιορισμός δεν αναφέρεται μόνο σε ανθρώπους αλλά και σε πράγματα, όπως για παράδειγμα ένα βιβλίο ή η εκφορά ενός πολιτικού προγράμματος. Συμβαίνει συχνά πολιτικοί που απέτυχαν στις εκλογές να δικαιολογούνται ότι υστέρησαν από παιδαγωγική άποψη και είτε οι ψηφοφόροι δεν κατάλαβαν τις θέσεις τους. Στην περίπτωση αυτή οι πολιτικοί είναι πεπεισμένοι ότι οι θέσεις τους είναι ορθές και ότι το πρόβλημα είναι ζήτημα … παιδαγωγικής προσέγγισης! Έτσι όμως νοούμενη η παιδαγωγική εξισώνεται με τεχνικές παρουσίασης ή τη ρητορική, στην οποία θα αναφερθούμε αργότερα.

Η πιο συνήθης άποψη των πρωτοετών υποψήφιων εκπαιδευτικών είναι ότι η παιδαγωγική σχετίζεται με μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, γεγονός που εξηγεί και τις προσδοκίες που έχουν από τις παιδαγωγικές τους σπουδές. Περιμένουν δηλαδή να διδαχτούν πώς πρέπει να διδάξουν, πώς να χειρίζονται διάφορα εποπτικά μέσα και, φυσικά, πώς να οργανώσουν την τάξη τους. Προφανώς μια τέτοια αντίληψη περί παιδαγωγικής είναι περιορισμένη και αρκετά εργαλειακή (Nilsson, 2005); Nitzler, 1997). Η πανεπιστημιακή άποψη για την παιδαγωγική είναι πολύ ευρύτερη και συμπεριλαμβάνει όλο το φάσμα των διερευνήσεων/μελετών και θεωριών που έχουν κοινό παρονομαστή τις διαδικασίες επηρεασμού και αλλαγής που συντελούνται σε επίπεδο ατόμου, ομάδας, οργανισμού και κοινωνίας – όχι μόνο στο πλαίσιο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αλλά και σε άλλα περιβάλλοντα, όπου οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή και επικοινωνούν μεταξύ τους.

Όπως σε όλες τις επιστήμες έτσι και στην παιδαγωγική συνυπάρχουν πολλοί ορισμοί ανάλογα με τις θεωρητικές και επιστημολογικές παραδοχές των επιστημόνων της αγωγής. Αν και είναι εύκολο να συμφωνήσει κανείς ότι αντικείμενο της παιδαγωγικής είναι οι διαδικασίες γνώσης, μάθησης και παιδείας σε μικρο-, μέσο- και μακροεπίπεδο, όπως αυτές λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά, ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια, υφίστανται διαφοροποιήσεις ανάλογα με το ποια παράμετρο του πεδίου της διαπαιδαγώγισης θεωρεί κανείς σημαντική και αδιαφιλονίκητη. Η παιδαγωγική όμως δεν είναι μόνο μια ακαδημαϊκή επιστήμη αλλά και μια πρακτική αποκλειστική δραστηριότητα κάποιων με αποστολή να μορφώσουν και να παιδεύσουν κάποιους. Περιορίζομαι στο σημείο αυτό να παραθέσω σε δική μου μετάφραση το πώς όρισε το αντικείμενο μελέτης της παιδαγωγικής επιστήμης, ο πρώτος καθηγητής στην έδρα της παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου της Ουψάλας, στη διάλεξη που εκφώνησε με αφορμή την εγκατάστασή του, το 1910, Bertil Hammer:

> Πολύ απλά, αντικείμενο μελέτης της παιδαγωγικής είναι η μόρφωση. Ασυνήθιστα εύκολο να το διαπιστώσει κανείς και συνάμα ασυνήθιστα εύκολο να το παρανοήσει. Επιχειρώντας να προσδιορίσουμε τι είναι μόρφωση, ερχόμαστε αντιμέτωποι με μια παρανόηση, η οποία είναι πολύ διαδεδομένη - αν μη τι άλλο μεταξύ των ειδικών. Συνήθως εκφράζεται με τον συμβατικό ορισμό, ότι η παιδαγωγική είναι η επιστήμη των σκοπών και των μέσων της μόρφωσης. Το λάθος με την άποψη αυτή – την οποία θα επιχειρήσω να καταρρίψω και ζητώ γι' αυτό από τους ακροατές μου να το εκλάβουν ως *pæterea censo* αυτής της διάλεξης – έγκειται στο γεγονός ότι μονόπλευρα θωρεί την μόρφωση ως δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, ως ένα είδος τέχνης, έστω ιδεαλιστικής. Φαίνεται να βλέπει έναν επαγγελματία, το δάσκαλο, να επεξεργάζεται κάποιο υλικό, το παιδί, για να το διαμορφώσει σύμφωνα με μια προκαθορισμένη φόρμα. Και η παιδαγωγική να αποτελεί ένα είδος τεχνολογίας, που προδιαγράφει τους κανόνες και τους χειρισμούς του δασκάλου-τεχνίτη. Αυτό είναι, κατά τη γνώμη μου, μια υπερβολικά στενή θεώρηση των ζητημάτων της παιδαγωγικής: η μόρφωση είναι κάτι άλλο και πολύ περισσότερο από την επαγγελματική δραστηριότητα κάποιων μεμονωμένων ατόμων: *είναι μια διαδικασία ζωής, μια πορεία ανάπτυξης· είναι οι νέες γενιές που μεγαλώνουν και ενσωματώνονται στην κοινωνική ζωή και στον πολιτισμό· είναι ένα κομμάτι ιστορία: ιστορία της μεταβίβασης της πολιτιστικής κληρονομιάς από γενιά σε γενιά.* Για τον θεωρητικό παιδαγωγό δεν πρόκειται για μια δραστηριότητα, που θα τυποποιήσει σε κανόνες και ρουτίνες, αλλά για μια διαδικασία, μια πορεία ανάπτυξης, την οποία θα περιγράψει και θα κατανοήσει. (Hammer, 1988, σελ. 32-33).

Ο ορισμός του Bertil Hammer εμπεριέχει μια σύγκρουση, που χρόνια τώρα κατατρέχει το επιστημονικό πεδίο της παιδαγωγικής και εξακολουθεί να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για τη διαφορά ανάμεσα στην παιδαγωγική ως επιστημονικής/ακαδημαϊκής πρακτικής και της παιδαγωγικής ως διδακτικής πρακτικής. Πιθανόν η συγκεκριμένη σύγκρουση να αποτελεί έκφραση διαφορετικών απόψεων σχετικά με το ποια γνώση θα πρέπει να παράγει η παιδαγωγική επιστήμη: αν δηλαδή η έρευνα θα προμηθεύει τους εκπαιδευτικούς με γνώσεις πρακτικές, άμεσα χρήσιμες στη διδασκαλία τους, ή αν θα προσφέρει θεωρητικά μοντέλα και αναλύσεις, για να τις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικών προγραμμάτων ως εργαλεία περιγραφής, κατανόησης και ερμηνείας των εκπαιδευτικών και μαθησιακών διαδικασιών (Nilsson, 2005).

Όποιες κι αν είναι οι ενδο-επιστημονικές διαφορές για τη φύση και το σκοπό της παιδαγωγικής γνώσης δεν μπορεί να αγνοηθεί η σημασία της διδασκαλίας ως κοινωνικού και πολιτιστικού φαινομένου. Η διδασκαλία και η μάθηση αποτελεί το πεδίο μελέτης και ενασχόλησης της διδακτικής επιστήμης η οποία κατά έναν ορισμό αποτελεί κλάδο της παιδαγωγικής που ασχολείται με το σχεδιασμό, την υλοποίηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας (Egidius, 1995). Τα κλασσικά ερωτήματα της διδακτικής που επιβάλλεται να διαχειριστούν οι υπεύθυνοι στο πλαίσιο κάθε διδακτικής παρέμβασης μπορεί να συνοψιστούν ως ακολούθως:

κάποιος (ποιος;), *κάποια στιγμή* (πότε;), *κάπου* (πού;), *για κάποιο λόγο* (γιατί;), *με κάποιο τρόπο διδάσκει* (πώς;), κάποιον/-ους (ποιον/ους;), *κάτι* (τι;), *για κάποιο σκοπό* (ποιον;), *που προσχεδιάστηκε* (από ποιον;), *ώστε αυτός* (ο μαθητής, ο φοιτητής, ο μαθητευόμενος), *μέσα από κάποιο είδος δραστηριότητας* (τι είδους;), *να μπορέσει να αποχτήσει κάποιας μορφής επάρκεια* (ποια;), *προκειμένου να ικανοποιήσει καλύτερα τα ενδιαφέροντά του τώρα και στο μέλλον.* (Uljens, 1997, σελ. 24; Γουγουλάκης, 2014).

Αν, εν κατακλείδι, η διδακτική προσπαθεί να απαντήσει στο ΓΙΑΤΙ, ΤΙ και ΠΩΣ της διδασκαλίας (δηλαδή στα κίνητρα, τους στόχους, το περιεχόμενο και την παιδαγωγική προσέγγιση) η παιδαγωγική, αντίθετα, ασχολείται με την ιστορία της διδασκαλίας και της μάθησης, όπου και αν λαμβάνουν χώρα, καθώς και τις κοινωνικές και ψυχολογικές συνθήκες και προϋποθέσεις αυτών. Πριν προχωρήσω σε μια πιο αναλυτική παρουσίαση των θεμελιωδών ερωτημάτων της παιδαγωγικής έκρινα σκόπιμο να παραθέσω την άποψη για τη διδασκαλία του πρωτεργάτη της επιστήμης και τεχνολογίας της διδασκαλίας B.F. Skinner (δίχως απαραίτητα να επιδοκιμάζω στην ολότητά του το επιστημολογικό του υπόβαθρο):

> (Η) διδασκαλία είναι απλά η διάταξη των απρόβλεπτων συμβάντων επιβράβευσης και ενίσχυσης. Αφημένος στον εαυτό του μέσα σε ένα δεδομένο περιβάλλον ένας μαθητής μπορεί να μάθει, αλλά δεν θα έχει απαραίτητα διδαχθεί. Το βιωματικό σχολείο δεν είναι καθόλου σχολείο, όχι γιατί κανείς δεν μαθαίνει σε αυτό, αλλά επειδή κανείς δεν διδάσκει σ' αυτό. Η διδασκαλία είναι η διεκπεραίωση της μάθησης· ένα άτομο που διδάσκεται μαθαίνει πιο γρήγορα από ό, τι κάποιος που δεν διδάσκεται. Η διδασκαλία είναι φυσικά πιο σημαντική σε περιπτώσεις που διαφορετικά η συμπεριφορά δεν θα εμφανίζονταν. (Οτιδήποτε τώρα διδάσκεται πρέπει να έχει μαθευτεί τουλάχιστον μία φορά από κάποιον που δεν είχε διδαχθεί, αλλά χάρη στην εκπαίδευση δεν χρειάζεται πλέον να περιμένουμε για αυτά τα σπάνια συμβάντα. (Skinner, 1968/2003, σελ. 25)[33]

Δ. Τα ερωτήματα της διδακτικής αναλυτικότερα

Τα ερωτήματα που ανέκαθεν θέτει η διδακτική είναι αλληλένδετα με τη μάθηση και απαντώνται σε όλους τους πολιτισμούς που …μαθαίνουν. Οι απαντήσεις που δίνονται αντανακλούν την εποχή τους και αντανακλούνται στον τρόπο που τελικά σχεδιάζεται, οργανώνεται και πραγματοποιείται η μάθηση (Selander, 2012).

[33] […teaching is simply the arrangement of contingencies of reinforcement. Left to himself in a given environment a student will learn, but he will not necessarily have been taught. The school of experience is no school at all, not because no one learns in it, but because no one teaches. Teaching is the expediting of learning; a person who is taught learns more quickly than one who is not. Teaching is most important, of course, when the behavior would not otherwise arise. (Everything which is now taught must have been learned at least once by someone who was not being taught, but thanks to education we no longer need to wait for these rare events.)]

Δ1.Τι πρέπει να μάθει κανείς και γιατί ακριβώς αυτό;

Το ερώτημα αυτό αγγίζει το ζήτημα της «επιλογής» και της «νομιμοποίησης» του διδακτικού περιεχομένου στην εκπαίδευση. Νωρίτερα έγινε αναφορά στα αναλυτικά προγράμματα τα οποία οικοδομούνται από ένα σύνολο θεμελιωδών φιλοσοφικών και επιστημολογικών αρχών, οι οποίες συνθέτουν ένα συγκεκριμένο μίγμα παιδαγωγικής θεώρησης. Το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης και οι σκοποί της εκπαίδευσης γενικά είναι θέμα επιλογής και συσχετισμού πολιτικών δυνάμεων μέσα σε καθορισμένα συγκείμενα. Είναι γι' αυτό σημαντικό ζήτημα το πως νομιμοποιούνται οι επιλογές του δασκάλου/παιδαγωγού οι οποίες σχετίζονται με τη εκπαίδευση και τους σκοπούς της. Από εποχή σε εποχή και κατά περίσταση, ο ρόλος και η λειτουργία της εκπαίδευσης (ή κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος) μεταβάλλεται και άλλοτε εστιάζει περισσότερο στην πειθάρχηση, άλλοτε στην ανάπτυξη, στη συμμετοχικότητα, τη φρόνηση, κ.λπ. Πολλά σχολικά μαθήματα δομούνται στη βάση των επιστημονικών γνωστικών κλάδων (πειθαρχιών;!), όπως αυτοί θεραπεύονται στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Με την πάροδο του χρόνου και την πρόοδο της έρευνας δημιουργούνται νέες περιοχές γνώσης με αποτέλεσμα να διευρύνεται συνεχώς η απόσταση ανάμεσα στα σχολικά μαθήματα και τις νέες επιστημονικές περιοχές.

Νέες πτυχές και διαστάσεις επισωρεύονται στα σχολικά μαθήματα (θέματα δημοκρατικής αγωγής, περιβαλλοντικής αγωγής, ισότητας των φύλων, πολυπολιτισμική αγωγή κοκ) και, αν δεν απουσιάζουν εντελώς, συνωστίζονται, κατά κανόνα, στο ήδη υπερφορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Από μια άποψη είναι λογικό να συμβαίνει κάτι τέτοιο – τουλάχιστον εξηγείται. Από την άλλη πλευρά όμως συμβάλλει στη κρίση που διέρχεται ο θεσμός του σχολείου σήμερα. Από τη μια απαξιώνεται διαρκώς. Από την άλλη οι προσδοκίες που προβάλλονται στο σχολείο δεν έχουν τελειωμό. Αν κάτι πάει στραβά στην κοινωνία το σχολείο γίνεται αποδέκτης κριτικής του τύπου: «*μα τι μαθαίνουν οι νέοι στο σχολείο σήμερα;*». Διαφαίνεται δυστυχώς μια τάση στην εποχή μας να «παιδαγωγικοποιούνται» προβλήματα, οι αιτίες των οποίων θα πρέπει να αναζητηθούν εκτός σχολείου.

Έχει ενδιαφέρον να αναρωτηθούμε για πιο λόγο θα πρέπει να διδάσκουμε αυτά που το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει να διδάσκονται στη μια ή την άλλη τάξη και με τη συγκεκριμένη συχνότητα. Το ζήτημα γίνεται ακόμη πιο επιτακτικό στη σημερινή εποχή της πληροφόρησης και της γνώσης. Είναι φανερό ότι σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί η εκπαίδευση να προσφέρει μια ολοκληρωμένη και συνολική εικόνα της ανθρώπινης γνώσης, δίχως να κινδυνεύει να δώσει προβάδισμα στην ποσότητα, υποβαθμίζοντας την ποιότητα του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Ίσως η λύση να έγκειται στην αρχή της αντιπροσωπευτικότητας (exemplaritetsprincip) του Martin Wagenschein (βλ. Abrandt Dahlgren, Arvidsson & Dahlgren, 2009, σελ. 63), ο οποίος προτείνει επιλογή περιορισμένου αριθμού θεματικών ενοτήτων στα γνωστικά αντικείμενα της συγκεκριμένης εκπαίδευσης, ώστε να είναι εφικτή η εμβάθυνση και, φυσικά, η ουσιαστική μάθηση.

Επίσης, γιατί, για παράδειγμα, να θεωρείται αυτονόητο τα παιδιά να μαθαίνουν την τοπική/εθνική τους ιστορία πρώτα και στη συνέχεια την παγκόσμια; Ένα άλλο ερώτημα αφορά στη «γνωστική έμφαση»: πού δηλ. θα ρίξουμε το βάρος στη διδασκαλία του ενός ή του άλλου μαθήματος; Π.χ. στη φυσική θεωρείται λίγο πολύ αυτονόητη η κατανόηση βασικών εννοιών και θεωρητικών μοντέλων, καθώς και η εξοικείωση με τεχνικές διερεύνησης. Γιατί όμως να μην είναι το ίδιο αυτονόητο ότι τα παιδιά θα πρέπει να κατανοήσουν και την ιστορική εξέλιξη της διερεύνησης του φυσικού κόσμου; Μήπως, τελικά, θα ήταν αρκετές κάποιες βασικές γνώσεις για τη χρησιμότητα των φυσικών επιστημών στην καθημερινή ζωή, συμπεριλαμβανομένης και της παραγωγικής και καταναλωτικής δραστηριότητας διαδικασίας με ό, τι επιπτώσεις αυτό συνεπάγεται για το περιβάλλον;

Δ2. Πώς μαθαίνει κανείς αυτό που θα πρέπει να μάθει;

Η Διδακτική σκέψη διαμορφώνεται ιστορικά σε συγκροτημένα σχήματα ιδεών για το πώς θα πρέπει να γίνεται η σωστή (αποτελεσματική, ευχάριστη, προκλητική/διεγερτική κλπ) διδασκαλία. Ο Pestalozzi για παράδειγμα αναφερόμενος στη διδασκαλία της ιχνογραφίας/ζωγραφικής υποστήριζε την άποψη ότι το παιδί δεν μπορεί να προχωρήσει παραπέρα αν δεν απεικονίσει σωστά το αντικείμενο που ζωγραφίζει. Κατ' αυτόν θα πρέπει το παιδί να επιμένει για να μάθει να εστιάζει ήσυχα και φρόνιμα στο …διδακτικό στόχο που του έχουν επιβάλλει. Αυτά θεωρούνταν σωστά και πρέποντα στις αρχές του 19ου αιώνα. Μια επίσκεψη σε ένα σύγχρονο νηπιαγωγείο ή δημοτικό όπου τα παιδιά ασχολούνται με την εικαστική δημιουργία μας φέρνει αντιμέτωπους με έναν οργασμό δημιουργικής φαντασίας, χρωμάτων, και εκφραστικών σχημάτων. Στην εποχή μας οι ευκαιρίες δημιουργικής έκφρασης διευρύνονται εξαιτίας των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι ηλεκτρονικές εφαρμογές (Selander, 2012, σελ. 205).

Θα μπορούσε κανείς να αναφέρει πολλές περιπτώσεις διδακτικών μεθόδων που όταν πρωτοεμφανίστηκαν λανσάρονταν στην εκπαιδευτική αγορά ως πανάκεια της μάθησης για να απαξιωθούν στην πορεία. Θυμηθείτε για λίγο όλο το κίνημα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας της δεκαετίας του '60, το εμπνευσμένο από τις αρχές του μπηχεϋβιορισμού και των ποντικοπειραμάτων του Skinner και τι ακολούθησε μετά. Αυτό που τελικά μετρά και που επιβεβαιώνεται από την παιδαγωγική έρευνα είναι η επένδυση στην επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (βλ. ενδεικτικά Hattie, 2012).

Καμιά μέθοδος και κανένα μοντέλο δεν αποτελεί πανάκεια της εκπαίδευσης αν ως κοινωνία και παιδαγωγικά τμήματα δεν συνειδητοποιήσουμε την ανάγκη να εφοδιαστούν οι εκπαιδευτικοί με τα επαγγελματικά εκείνα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να αναστοχαστούν τα αυτονόητα και κανονιστικά στοιχεία της διδακτικής πράξης. Είναι απλά θέμα εμπιστοσύνης και σεβασμού της επαγγελματική αυτονομίας της εκπαιδευτικής κοινότητας και της ενεργούς συμμετοχής γονέων/κηδεμόνων και μαθητών. Η διδακτική διάσταση, αφορά στην κατανόηση της μάθησης, είτε μιας γνωστικής περιοχής είτε συνολικά, ως σημασιολογικής δραστηριότητας σε συγκεκριμένο συγκείμενο. Πρόκειται κατά βάση για ζήτημα «διδακτικής επικοινωνίας» και αναφέρεται στις επιλογές μεθόδων διδασκαλίας και οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Οι μορφές της διδακτικής επικοινωνίας επικαιροποιούν τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στους συντελεστές της διδακτικής πράξης και εγείρουν θέματα ηθικής τάξης για τους εκπαιδευτές (επαγγελματική δεοντολογία).

Δ3. Πού θα πρέπει να μαθαίνει κανείς, με ποιον και με ποια μέσα;

Αναμφίβολα στις κτιριακές εγκαταστάσεις, και την σχολική εν γένει αρχιτεκτονική αισθητική, ενσωματώνεται το εκπαιδευτικό ιδανικό της κοινωνίας σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Ο σχολικός χώρος εμπλουτίζεται και διευρύνεται σήμερα με τη βοήθεια της ψηφιακής τεχνολογίας. Έτσι, ενώ ο φυσικός χώρος ήταν και παραμένει περιορισμένος ως έκφραση του «εμείς, εδώ και τώρα» ο εικονικός χώρος δεν απαιτεί απαραίτητα άμεση επικοινωνία («εδώ και τώρα») και δημιουργεί σύγχυση και αβεβαιότητα για το ποιοι συγκαταλέγονται στο «εμείς».

Η παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας είναι πλέον στενάχωρη και μονοδιάστατη. Γιατί, παρακαλώ, θα πρέπει η διδασκαλία να γίνεται σε αίθουσες όπως αυτές που ξέρουμε, σε σχολικά κτήρια, που και αυτά τα ξέρουμε, και με όλους τους περιορισμούς όπως τους βιώνουμε;

Χωρίς να επεκταθώ θα διατυπώσω αυτό που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν καθημερινά, ότι δηλ. δεν υπάρχει κάποια μέθοδος για όλους τους μαθητές και για όλα τα μαθήματα. Το παράδοξο βέβαια είναι ότι οι περισσότεροι από αυτούς συνεχίζουν να διδάσκουν αγνοώντας αυτήν την παραδοχή.

Επιπλέον**,** γιατί θα πρέπει τα παιδιά να ομαδοποιούνται σε τάξεις ανάλογα με την ηλικία ή με τις ικανότητές τους και τα ενδιαφέροντά τους; Θα πρέπει απαραίτητα να διδάσκονται από ένα δάσκαλο; Θα πρέπει πάντα να καθοδηγούνται και να διδάσκονται από έναν δάσκαλο; Και γιατί ένα σχολικό εγχειρίδιο για κάθε μάθημα όταν τα παιδιά μέσω των νέων τεχνολογιών έρχονται σε επαφή με πληθώρα πηγών πληροφόρησης; Και γιατί να μην ενθαρρυνθούν να «παράγουν» και να αναμορφώνουν δικό τους διδακτικό υλικό σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς μιας και οι τεχνολογικές δυνατότητες το επιτρέπουν; Ή μήπως έχουμε στη διάθεσή μας μια αφθονία «λύσεων» αλλά μας λείπουν τα «προβλήματα»;

Το διδακτικό βιβλίο και κάποια άλλα εποπτικά μέσα (π.χ. χάρτες, εγκυκλοπαίδειες) αποτελούσαν ανέκαθεν τις βασικές πηγές μάθησης. Ακόμα και σήμερα τα διδακτικά μέσα εγκρίνονται στην Ελλάδα κεντρικά. Από μια άποψη είναι κάτι το βολικό γιατί απαλλάσσουν εκπαιδευτικούς και μαθητές από την ανάγκη της κριτικής προσέγγισης των σχολικών κειμένων. Μήπως έτσι υποβαθμίζεται και τελικά αναιρείται η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών;

Δ4. Πώς «συσκευάζεται» η γνώση για να γίνει ελκυστική και αντιληπτή και πως αξιολογείται;

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει στο επαγγελματικό του οπλοστάσιο πολλές μεθόδους, με τις δυνατότητές τους και τους περιορισμούς τους, για να προάγει τη μάθηση. Κάθε μαθητής είναι μια μοναδική ειδική (διδακτική) περίπτωση με προτίμηση σε κάποιο στιλ μάθησης και νόησης.

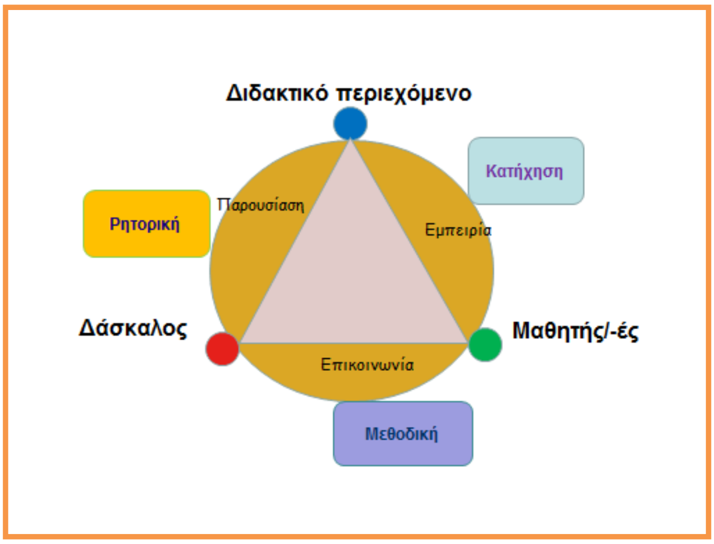
Σε μερικούς αρέσει να διαβάζουν μόνοι τους, σε άλλους να συνεργάζονται σε ομάδες. Κάποιοι δεν έχουν πρόβλημα να μελετούν μεγάλα κείμενα, άλλοι πάλι προτιμούν εικόνες ή διαγράμματα/γραφικές παραστάσεις για να αντιληφθούν και άλλοι να ενεργοποιούν άλλες αισθήσεις (learning by doing). Ο Vygotskij μας μαθαίνει με τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» ότι όσο αυτο-κατευθυνόμενος κι αν είναι κανείς υπάρχει πάντα η περιθώριο να μάθει κάτι περισσότερο με τη βοήθεια κάποιου άλλου, που μπορεί να είναι ο δάσκαλος ή οι συμμαθητές του (βλ. ενδεικτικά Slavin, 2006).

Αναπόσπαστο μέρος κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας, τουλάχιστον στις «τυπικές» της μορφές, είναι ο έλεγχος με τη μορφή εξετάσεων και αξιολογήσεων. Βιώνουμε στις μέρες μας την υστερική πραγματικότητα των διεθνών συγκριτικών ερευνών που αξιολογούν τις γνώσεις των μαθητών. Τι σημαίνει όμως *μαθαίνω, γνωρίζω κάτι*, ότι *έχω γνώση*; Πώς αξιολογείται η μάθηση και τι ακριβώς αξιολογούμε με τις διάφορες εξετάσεις και διαγωνίσματα; Αξιολογούμε για να διαχωρίσουμε την «ήρα από το στάρι», να ταξινομήσουμε, να επιλέξουμε, να κατατάξουμε, να προάγουμε, να επιβραβεύσουμε, να τιμωρήσουμε κλπ ή να διαγνώσουμε ελλείψεις και μαθησιακές δυσκολίες ώστε να βοηθήσουμε τους μαθητές στην εξέλιξή τους κατανοώντας, έτσι, καλύτερα τις δικές μας ελλείψεις και αδυναμίες (των δασκάλων) και του εν γένει μαθησιακού περιβάλλοντος; Αν για παράδειγμα η ικανότητα να διακρίνει ο μαθητής την ουσιώδη πληροφορία από την επουσιώδη είναι το ζητούμενο δεν θα έπρεπε η ίδια απαίτηση να ισχύει και για τον δάσκαλο; Να μπορεί να επεξεργάζεται τις πληροφορίες, να τις συνθέτει σε γνώσεις για να τις χρησιμοποιεί και φυσικά να τις επικοινωνεί. Δεν αναφερόμαστε εδώ σε τεχνικές στείρας απομνημόνευσης (συσσώρευσης) αλλά για εκτίμηση, κριτική ανάλυση, χρήση, και τελικά αξιολόγηση.

Ε. Η διδακτική και οι συντελεστές της

Δεν θα εμβαθύνουμε περισσότερο στη διάκριση παιδαγωγικής και διδακτικής και ούτε αν τα ερωτήματα που σχετίζονται με διαδικασίες μόρφωσης διερευνούνται από τη μία ή την άλλη.

Γίνεται φανερό ότι η παιδαγωγική ως γνωστικό αντικείμενο εμπεριέχει την διδακτική η οποία κατά κύριο λόγο εστιάζει στη διδασκαλία καθώς και στους παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματική μάθηση. Ένας εύληπτος τρόπος απεικόνισης του διδακτικού πεδίου είναι το λεγόμενο «διδακτικό τρίγωνο» με υπόβαθρο τον κύκλο που συμβολίζει το συγκείμενο και τις αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ των συντελεστών της διδακτικής διαδικασίας όπως σκιαγραφούνται στις τρεις γωνίες του τριγώνου:



Διάγραμμα 1. Το διδακτικό τρίγωνο.

Κάθε διδακτική στιγμή συνίσταται από ένα περιεχόμενο (το αντικείμενο της μάθησης, γνώσεις και δεξιότητες), αυτόν ή αυτούς για τους οποίους έχει προσχεδιαστεί το περιεχόμενο (ο μαθητής ή ομάδα μαθητών) και κάποιον που θα βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν (ο δάσκαλος). Κάθε γνωστικό περιεχόμενο εμφανίζει ιδιαιτερότητες οι οποίες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους διδάσκοντες στο διδακτικό τους σχεδιασμό. Είναι άλλο πράγμα να διδάσκει κανείς μαθηματικά και άλλο ελληνική λογοτεχνία ή θρησκευτικά με συνέπειες στον τρόπο που παρουσιάζει, προσαρμόζει και επικοινωνεί το κάθε φορά γνωστικό αντικείμενο ο παιδαγωγός. Η διδακτική ως παιδαγωγική πρακτική έχει εμποτιστεί με στοιχεία από την παράδοση της ρητορικής τέχνης και της κατήχησης τα οποία κατ' ουσίαν έχουν ψυχολογικό υπόβαθρο. Δεν εκπλήσσει γι' αυτό η συμβολή της επιστήμης της ψυχολογίας στην εκπαίδευση, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της ψυχολογίας στην διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και την οργάνωση της διδακτικής επικοινωνίας δασκάλου και μαθητών καθώς και των μαθητών μεταξύ τους. Προϋπόθεση για μια επιτυχή μαθησιακή διαδικασία είναι κατά βάση η γνώση και κατανόηση των ψυχολογικών διεργασιών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

Η σχέση της διδακτικής τέχνης με την ρητορική προκύπτει από τη λειτουργία και το σκοπό τους. Όπως η ρητορική έτσι και η διδακτική στηρίζονται στο λόγο· σ' έναν λόγο που απευθύνεται σε κάποιους με σκοπό να τους πείσει να δεχθούν ένα μήνυμα, μια σκέψη, μια άποψη, ένα επιχείρημα, μια ερμηνεία. Η γνώση των κανόνων της ρητορικής προσφέρουν στον διδάσκοντα ένα πλαίσιο οργάνωσης και παρουσίασης της διδακτικής ύλης ώστε να μπορεί με μεγαλύτερη αξιοπιστία να «κερδίσει», να επηρεάσει και να πείσει τους μαθητές του. Τα ερωτήματα που αναπτύχθηκαν στις προηγούμενες σελίδες έχουν απόλυτη συγγένεια με ανάλογα ερωτήματα που θέτει η ρητορική παράδοση.

Το διδακτικό τρίγωνο μας βοηθά να επικεντρωθούμε στη διδασκαλία και τη μάθηση ως σχεσιακό φαινόμενο που αναδύεται και αναπτύσσεται μέσα από τη συνάντηση και επικοινωνία μεταξύ δασκάλων, μαθητών και του διδακτικού περιεχομένου. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι καμία διδακτική πράξη δεν λαμβάνει χώρα σε κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό κενό και ότι η μόρφωση των παιδιών και η σχολική τους επίδοση σε μεγάλο βαθμό επηρεάζεται και ελέγχεται από παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον όπου λειτουργεί το σχολείο, συμπεριλαμβανομένων των ευρύτερων κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων (Håkansson, & Sundberg, 2012).

ΣΤ. Η τέχνη του διδάσκειν και οι …θεράποντές της: Τελικές παρατηρήσεις

Κάθε διδακτική παρέμβαση χαρακτηρίζεται από την ιδιαίτερη αισθητική της. Η λεγόμενη παραδοσιακή διδασκαλία, όπως διαμορφώθηκε στην πορεία του χρόνου, διέπεται από κανόνες, δομές, καθημερινές τελετουργίες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές έξω και μέσα από την αίθουσα διδασκαλίας. Η αρχιτεκτονική των χώρων διδασκαλίας, η αντίληψη του τι είναι κεντρική γνώση και σε ποια μαθήματα εμπεριέχονται και "το γενικό πρότυπο της οργάνωσης του σχολείου», καθορίζουν, σύμφωνα με τον Dewey (1938/1997), τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και με τους καθηγητές και έχουν δημιουργήσει ένα ιδιάζων υπόδειγμα διδακτικών πρακτικών που καθοδήγησαν (και συνεχίζουν να καθοδηγούν) το έργο γενεών εκπαιδευτικών. Ο Tyack και Tobin (1994) αποκαλούν αυτό το είδος της τυποποιημένης οργάνωσης της διδασκαλίας " γραμματική της εκπαίδευσης/the grammar of schooling»:

> Με «γραμματική» της σχολικής εκπαίδευσης εννοούμε τις τακτικές δομές και τους κανόνες που οργανώνουν το διδακτικό έργο. Εδώ έχουμε κατά νου, για παράδειγμα, τυποποιημένες οργανωτικές πρακτικές στην διαίρεση του χρόνου και του χώρου, την ταξινόμηση των σπουδαστών και την κατανομή τους σε αίθουσες διδασκαλίας, και τον κατακερματισμό της γνώσης σε «μαθήματα/subjects». (Tyack, & Tobin, 1994, σελ. 454)[34]

[34] [By the "grammar" of schooling we mean the regular structures and rules that organize the work of instruction. Here we have in mind, for example, standardized organizational practices in dividing time and space, classifying students and allocating them to classrooms, and splintering knowledge into "subjects."]

Στην τάξη, η ζωή οργανώνεται από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, λιγότερο ή περισσότερο πιστά, ακολουθούν τους κανόνες της «σχολικής γραμματικής». Η γραμματική αυτή αποτελεί ουσιαστικά αποκρυσταλλωμένη ιδεολογία και έκφανση συγκεκριμένης παιδαγωγικής φιλοσοφίας υλοποιούμενης σε σχολικά βιβλία, παράδοση από το δάσκαλο, διάβασμα στο σπίτι, ακρόαση/έλεγχος στο σχολείο, και τα συναφή. Στην ιστορία της εκπαίδευσης έχουν υπάρξει προσπάθειες να αμφισβητηθούν ορισμένοι από τους κανόνες της … γραμματικής της σχολικής εκπαίδευσης. Επιχειρήθηκαν πειραματισμοί με ευέλικτες μορφές χρήσης του χρόνου, του χώρου και του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, με διδασκαλία έξω από τις σχολικές αίθουσες, με πολύπλευρη διερεύνηση και μελέτη ενός θέματος που άπτεται πολλών γνωστικών αντικειμένων (διαθεματική προσέγγιση), καθώς και με δημιουργία ομάδων εκπαιδευτικών που σχεδιάζουν, υλοποιούν και ανατροφοδοτούνται συλλογικά αποκλίνοντας από την αρχή του ενός απομονωμένου καθηγητή σε μια τάξη.

Ασχολούμενοι με τη *διδακτική* είναι καλό να λαμβάνουμε υπόψη όλους εκείνους τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της. Εισερχόμαστε έτσι στο πεδίο της «τέχνης του διδάσκειν». Οι θεράποντές της καλούνται να εντρυφήσουν στα βασικά ζητήματα (και ερωτήματα) του πεδίου της Διδακτικής, ενσωματώνοντάς τα στο σχεδιασμό και την υλοποίηση κάθε εκπαιδευτικής και μαθησιακής δραστηριότητας.

Γνωρίζουμε όλοι από την εμπειρία μας ως μαθητές ότι υπάρχουν *καλοί* δάσκαλοι (και καλές δασκάλες). Παρ’ όλα αυτά δεν είναι πάντα εύκολο να συμφωνήσει κανείς οριστικά σε κάποια χαρακτηριστικά, που να είναι κοινώς αποδεκτά και επιθυμητά. Εν τούτοις γίνονται σοβαρές προσπάθειες από ερευνητές και μελετητές να διατυπωθούν οι γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες του καλά καταρτισμένου εκπαιδευτικού. Ανεξάρτητα από όποιες διαφορές, οι οποίες στηρίζονται σε διαφορετικές επιστημολογικές βάσεις, δύσκολα μπορεί κανείς να διαφωνήσει στο ότι ο καλός δάσκαλος (η καλή δασκάλα) χαρακτηρίζεται από κάποια ποιοτικά στοιχεία που στοιχειοθετούν την κοινή φιλοσοφική θεώρηση του επαγγελματία εκπαιδευτικού:

Ο καλός (αποτελεσματικός) δάσκαλος πρέπει να έχει γνώση και κατανόηση των γνωστικών περιοχών που διέπουν τη διδακτική διαδικασία, δηλαδή:

- Γνώσεις για τις αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η μαθησιακή διαδικασία
- Αυτογνωσία ("γνῶθι σαὐτόν")
- Γνώση των μαθητών (- κοινωνικές σχέσεις, διαχείριση συγκρούσεων, παιδαγωγική ηγεσία/διοίκηση ομάδων, ειδική παιδαγωγική)
- Γνώση του διδακτικού αντικειμένου
- Γνώσεις μεθοδικής και επικοινωνίας
- Γνώσεις για αξιολόγηση διδακτικού έργου και την ποιοτική βελτίωσή του.

Τέλος, ο καλός δάσκαλος έχει και τις γνώσεις και τις ικανότητες να αντιμετωπίζει ολιστικά το ρόλο του και την μάθηση των μαθητών του σε αρμονία με την επαγγελματική ηθική των εκπαιδευτικών λειτουργών και των παιδαγωγικών σκοπών της κοινωνίας όπως αυτοί διατυπώνονται στη σχολική νομοθεσία και τα αναλυτικά προγράμματα. Μεταξύ άλλων θα πρέπει ο καλός εκπαιδευτικός

- Να διέπεται από επιστημονικό και κριτικό ήθος
- Να προσεγγίζει τις γνώσεις και τα πράγματα μέσα από ιστορική σκοπιά
- Να κατανοεί, να αναστοχάζεται και να χειρίζεται τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας στη βάση των δημοκρατικών αξιών και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- Να χρησιμοποιεί τις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών στο διδακτικό του έργο
- Να είναι κοινωνικός και συνεργάσιμος και να αγαπάει αυτό που κάνει.

”Teaching is a skill and a gift, a talent and a technique”

Ζ. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Abrandt Dahlgren, M., Arvidsson, J. & Dahlgren, L.O. (2009). De eviga didaktiska frågorna och de nya. Στο: Abrandt Dahlgren, M. & Carlsson, I. (Eds.) (2009). *Lärande på vuxnas vis - vetenskap och beprövad erfarenhet*. Lund: Studentlitteratur, σελ. 61-77.

Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education.* New York : The Free Press.

Dewey, J. (1938/1997). Experience and education. Macmillan.

Durkheim, E. (1893/1984). *The Division of Labour in Society*. London: The Macmillan Press Ltd.

Egidius, Henry (1995). *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur.

Foucault, M. (1989). *The Order of Things. An archaeology of the human sciences*. London and New York: Routledge.

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning.* Stockholm: Natur&Kultur.

Hammer, B. Om pedagogiska problem och forskningsmetoder. I: Leif Lindberg & Britt-Marie Berge (red.). *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund 1988, s. 32-39.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning.* New York: Routledge.

Lundgren, U. P. (1991): *Between Education and Schooling*. Geelong: Deakin University Press.

Lundgren, U. P. (1999). ”Skolan och tusenårsskiftet” , http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/p-lundgren-990930.htm, Πρόσβαση: Σεπτέμβριος 2016.

Nilsson, P. (2005). *Vad är pedagogik? Några tankar om pedagogikämnet i ett jämförande perspektiv*. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, http://www.pedag.umu.se/digitalAssets/19/19763_vadarpedagogik.pdf, Πρόσβαση: Σεπτέμβριος 2016.

Nitzler, R. (1997) Folkhögskolans särart och pedagogiska utgångspunkter. Στο: SOU (1997:158) Vuxenpedagogik i teori och praktik. Kunskapslyftet i fokus. Stockholm: Fritzes.

Popkewitz, T. & Νικολακάκη, Μ. (2012). *Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική: Τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης.* Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Selander, S. (2012). Didaktik – undervisning och lärande. Στο: Lundgren, U.P. , Säljö, R. & Liberg, C. (επιμ.). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare.* Stockholm: Natur&Kultur, (β’ έκδοση, 2012), σελ. 199-216.

Skinner, B.F. (1968/2003). *The Technology of Teaching.* B. F. Skinner Foundation Reprint Series. (Edited by Julie S. Vargas), www.bfskinner.org/wp-content/uploads/2016/04/ToT.pdf

Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology. Theory and Practice.* Boston : Pearson/Allyn & Bacon.

Tyack D. & Tobin W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? Στο: *American Educational Research Journal*, Vol. 31, No. 3 (Autumn, 1994), σελ. 453-479.

Uljens, M. (1997). *School Didactics and Learning*. *A School Didactic Model Framing an Analysis of Pedagogical Implications of Learning Theory.* Vasa, Finland: Department of Education, Åbo Academy University, σελ. 24.

Γουγουλάκης, Π. (1984). «Αυταρχισμός και πειθαρχία, παιδαγωγική θεωρία και αναλυτικά προγράμματα: μια πρώτη προσέγγιση». *ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ,* Ιανουάριος-Μάρτιος, Τεύχος 15, 1984: 34-46.

Γουγουλάκης, Π. (2014). «Διδακτική για κοινωνικά ευάλωτους» - Τι, Πώς και Γιατί; Στο: Goudiras, D.B. (ed.). *International Conference ”Education and Social Integration of Vulnerable Groups. 24-26 June 2011.* (Proceedings). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σελ. 957-976.

Μπέτζελος , Τ. & Σωτήρης, Π. (2004). «Σώματα, Λόγοι, Εξουσίες: Ξαναγυρνώντας στην ’Περίπτωση Φουκώ’». *Θέσεις,* Τεύχος 89, περίοδος: Οκτώβριος - Δεκέμβριος 2004, http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=872 , Πρόσβαση: Σεπτέμβριος 2016.

Ντάσιου Ε., Μουλάς Α. & Κατσιανίδου Ε. (χ.χ.). «Γνωσιακή ανάλυση της διάδρασης μαθητή-μαθήματος στη διδασκαλία ενός μαθήματος μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών (E-LEARNING)», http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/11NeesTehnologies/ntasiou-moulas-katsianidou/ntasiou-moulas-katsianidou.pdf, Πρόσβαση: Σεπτέμβριος 2016.

Πρακτικά Εργασιών

1ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής

Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη

Δράμα, 27-29 Νοεμβρίου 2015

ISBN: 978-618-81545-6-8